

”Vi vandrer med freidig mot”

*Om skolevandring – fra skoleleders og
lærers perspektiv*

Ellen Aas & Lise Byom-Nilssen



Masteroppgave i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

November 2015

”Vi vandrer med freidig mot”

Om skolevandring – fra skoleleders og lærers perspektiv

© Ellen Aas & Lise Byom-Nilssen

2015

«Vi vandrer med freidig mot». Skolevandring – fra leder og lærers perspektiv.

Ellen Aas & Lise Byom-Nilssen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er skolevandring. Dette er et verktøy der hensikten er å komme tettere på kjernevirksomheten i skolen, elevenes læring. Formålet har vært å undersøke om det er mulig å trekke erfaringer og kunnskaper fra skolevandringen tilbake til fellesskapet, med mål om å oppnå et kollektiv kunnskapsløft i hele kollegiet. Ved å svare på vår problemstilling forsøkte vi å få en bedre forståelse for hvordan skolevandring kan bidra til kollektiv læring på en skole.

Denne kvalitative casestudien er basert på et kvalitativt forskningsintervju, der utvalget bestod av to skoleledere og to lærere på en grunnskole. Målet med intervjuene var å komme tett inn på hver informant for å få et innblikk i deres opplevelse av fenomenet skolevandring og kollektiv læring.

Studien tar først for seg de krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere. Disse henger tett sammen med leders evne og mulighet til å prioritere pedagogisk ledelse fremfor administrativ ledelse, og vi vil her drøfte om skolevandring kan være et egnet verktøy for å få til dette. Pedagogisk ledelse, som handler om å drive prosesser der lærerne og lederne reflekterer over egen praksis og lærer av denne, har en sentral plass i denne oppgaven.

Videre beskriver vi ulike sider ved skoleleders relasjonsbygging i et kollegium, og ser nærmere på i hvilken grad emosjoner har en sentral plass i skolevandringen.

Til slutt i vår studie ser vi på læring, både den individuelle og kollektive, som skjer i samhandling med andre. Her ser vi spesielt på læring innenfor et praksisfellesskap. Skoleledere og læreres refleksjonssamtaler i skolevandringen er sentrale i denne studien.

Funnene i vår studie viser at skolevandringen kan bidra til kollektiv læring under visse forutsetninger. Det ser ut til at skoleleders bakgrunn og utdanning, evne til å prioritere tid til pedagogisk ledelse, relasjonsbygging basert på tillit i kollegiet og bevissthet rundt kunnskapsutviklende møter er avgjørende.

Forord

Vår masteroppgave markerer slutten på fire års studier i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Dette har vært et lærerikt og utviklende studium hvor vi har fått nye perspektiver på skole og ledelse i skolen. En blanding av gode forelesninger, interessante og utfordrende arbeidskrav, drøftinger i kollokviegrupper og lesing av pensumlitteratur har gitt oss nye tanker om aktuelle temaer. Med mål om å skape en god skole for alle elever, sammen med våre kollegaer, bringer vi med oss denne kunnskapen videre i hverdagen.

Vi har i arbeidet med masteroppgaven vært opptatte av å finne sammenheng mellom teori og praksis. Da vi startet med denne oppgaven var det viktig å velge et tema som er relevant i arbeidet vårt på skolen, slik at ny kunnskap kunne bringes tilbake til kollegaer og drøftes videre i konteksten der. Når vi nå setter siste punktum, ser vi at arbeidet med oppgaven både har gitt oss flere teoretiske perspektiv og ideer til nye praktiske handlinger i våre skolelederjobber.

Det har uten tvil vært et krevende arbeid å skrive en masteroppgave ved siden av full jobb. Til tider har vi vært slitne og umotiverte, men ofte har vi opplevd at vårt samarbeid har gitt oss energi. Dialogen har vært vår motor som har ført oss inn i tøffe drøftinger. Latter og gode innspill har allikevel vært dominerende, noe som har bidratt til at vi har funnet løsninger på utfordringene vi har møtt underveis. Vi mener at vi, ved å være to som samhandler, har lært mye mer til sammen enn vi ville gjort hver for oss.

Vi vil takke våre informanter som stilte opp og gav oss sine tanker om skolevandringen på sin skole. Deretter vil vi takke vår veileder Dijana Tiplic som har gitt konstruktive tilbakemeldinger på vårt arbeid. Hun har vært støttende og oppmuntrende, til tross for at vår tidsplan ikke ble fulgt som planlagt. Det ble en hektisk høst både for henne og oss.

Tusen takk til kunnskapsrike kollegaer og støttende venner – dere har vært en super heiagjeng! Til slutt gjenstår det å takke to tålmodige ektemenn og forståelsesfulle døtre. Nå melder vi oss på igjen til hytteturer, familiemiddager, vennelag, kulturbegivenheter og hva som ellers måtte dukke opp av lystbetonte aktiviteter.

Innhold

”Vi vandrer med freidig mot”	III
Sammendrag.....	V
Forord	VII
1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Temaets aktualitet.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Avklaringer og avgrensninger	6
1.5 Oppgavens struktur.....	6
2 Teoretisk bakgrunn.....	8
2.1 Skolevandring og ledelse.....	8
2.1.1 Krav og forventninger til skoleleder	8
2.1.2 Pedagogisk ledelse	11
2.2 Forholdet mellom leder og lærer	13
2.2.1 Relasjoner.....	13
2.2.2 Emosjoner.....	16
2.3 Skolevandring og læring.....	19
2.3.1 Refleksjon og læring	19
2.3.2 Læring i praksisfellesskapet	22
2.4 Oppsummering	26
3 Metode.....	28
3.1 Forskningsdesign	28
3.2 Undersøkelsesfasen	29
3.2.1 Utvalg og utvalgsmetode.....	29
3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguider	30
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	32
3.3 Analyse	33
3.3.1 Transkribering	33
3.3.2 Koding og kategorisering	33
3.3.3 Presentasjon og tolkning av funn	34
3.4 Kvalitet	35
3.4.1 Validitet.....	35

3.4.2	Reliabilitet	37
3.4.3	Etiske betraktninger.....	38
4	Presentasjon og analyse av datamateriale	41
4.1	Skolevandring og ledelse.....	41
4.1.1	Krav og forventninger til skoleleder	42
4.1.2	Pedagogisk ledelse	43
4.1.3	Oppsummering	46
4.2	Forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen.....	46
4.2.1	Relasjoner.....	46
4.2.2	Emosjoner.....	49
4.2.3	Oppsummering	51
4.3	Skolevandring og læring.....	51
4.3.1	Refleksjon og læring	51
4.3.2	Læring i praksisfellesskapet	53
4.3.3	Oppsummering	56
5	Drøfting	57
5.1	Skolevandring og ledelse.....	57
5.1.1	Krav og forventninger	57
5.1.2	Pedagogisk ledelse	59
5.1.3	Oppsummering	61
5.2	Forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen.....	62
5.2.1	Relasjoner.....	62
5.2.2	Emosjoner.....	64
5.2.3	Oppsummering	66
5.3	Skolevandring og læring.....	66
5.3.1	Refleksjon og læring	66
5.3.2	Læring i praksisfellesskapet	68
5.3.3	Oppsummering	71
6	Konklusjoner og implikasjoner	73
6.1	Konklusjoner	73
6.2	Implikasjoner for skoleledelse og videre forskning	75
	Litteraturliste	77
	Vedlegg	82

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven handler om skolevandring som et ledelsesverktøy. Utgangspunktet for valg av dette temaet var egne erfaringer som skoleledere, og at vi gjentatte ganger har møtt på kollegaer som løfter frem skolevandring som en naturlig del av deres utøvelse av ledelse. Vi har ut i fra dette fått kunnskap om at skolevandring kan utføres på mange forskjellige måter, samtidig som hensikten med skolevandring ikke alltid er like tydelig. Et perspektiv som stadig går igjen er ledelsens ønske om å observere lærernes undervisning i klasserommet. Et annet perspektiv er lærernes behov for å bli sett og få anerkjennelse og respons for den jobben de gjør i klasserommet. Ut i fra ovennevnte ble vi nysgjerrige på hva som er mulig for ledere å oppnå ved å benytte skolevandring som et verktøy.

Skolevandring har sin opprinnelse i MBWA – Management By Wandering Around startet opp i USA på begynnelsen av 1970-tallet i firmaet Hewlett-Packard. Ledere startet med uanmeldte besøk på forskjellige områder i virksomheten og målet var å øke produktiviteten (Pilgrim, 2013). Ledere vandret rundt i organisasjonen, fordi de visste at det var der ute det egentlige arbeidet og produksjonen foregikk. MBWA ga ledere et godt grunnlag for videre drøftinger og samtaler med de ansatte som var tett på arbeidet som ble utført. Da denne metoden spredte seg i USA, praktiserte allerede flere skoleledere i «Walk-Through» som en metode for å vise de ansatte at de brydde seg og var engasjert i det som foregikk (Downey, Steffy, Poston, English 2010). I metoden «Walk-Through» opptrådte skolelederne som inspektører med vekt på tilsyn. På 1980-tallet utviklet Downey (2010), en amerikansk skoleforsker, denne metoden til å dreie seg mere om coaching og refleksjon. Samtalen mellom leder og lærer som følger etter en observasjon i klasserommet var her mer sentrert rundt den refleksive dialogen, enn at det skal komme instruks fra leder. Det overordnede målet var å gi den enkelte et verktøy som hjelper læreren til å bli mer selvreflekterende og – instruerende, med mål om hele tiden lære og forbedre sin praksis. Denne metoden kalte Downey (2010) «*Three-Minutes Classroom Walk Through*». Metoden bygget på grunnleggende prinsipper om at observasjonen skal være kort, fokusert og formell. Etter gjentatte observasjoner gjennomføres det en oppsummerende refleksjonssamtale mellom leder og lærer som har fokus på undervisning (Downey et al. 2010).

Formålet med vårt masterprosjekt er å undersøke om skoleledere greier å trekke erfaringene og kunnskapene fra skolevandringen i de enkelte klasserom tilbake til fellesskapet, slik at det blir til et kollektivt kunnskapsløft for hele kollegiet. Ved å undersøke om leder kan bruke skolevandringen til å heve kvaliteten på læringen i hele kollegiet, ønsker vi å få en bedre forståelse for hvordan skolevandring kan være et egnet verktøy for å drive utviklingsarbeid som fører til kollektiv læring.

1.2 Temaets aktualitet

Skolevandring er et relativt nytt verktøy i norske skoler. Innenfor skolemiljøet snakkes det mye om skolevandring som et verktøy, men det er vanskelig å få øye på en ”norsk” modell som benyttes på flere skoler, eller i samme kommune. Skien kommune var tidlig ute med skolevandring i Norge. Kommunen startet opp skolevandring med utgangspunkt i den amerikanske metoden *The Three-Minute Classroom Walk-Through* (Downey et al 2010), og de har senere utviklet sin egen modell der skolevandring benyttes for å øke kvaliteten på støtte- og veiledningsarbeidet rektorene gjør overfor den enkelte lærer. Tromsøprosjektet beskrives i boken *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Målet med dette skolevandringsprosjektet var å utforske muligheter til å styrke rektors rolle som pedagogisk leder, og finne ut mer om den læringen som skjer i et kollegium når rektor tar i bruk et verktøy som skolevandring. I denne studien fremheves verdien av både før- og ettersamtaler med teamene. Tillit løftes frem som en nødvendig suksessfaktor (Skrøvset 2008).

Selv om disse tre modellene for skolevandring, en amerikansk og to norske, har noen organisatoriske forskjeller forstår vi at hovedhensikten er å forbedre læringstrykket i skolen gjennom skoleledernes pedagogiske ledelse og tilstedeværelse i klasserommet (Skrøvset 2008). Samtidig har lærerne et ønske om å få tilbakemeldinger på sitt arbeid i klasserommet. Hvilke valg de gjør i sin undervisning handler om hvilke verdier og antakelser som ligger til grunn for handlingene deres. Disse antakelsene må testes ut gjennom observasjon av hva som gjøres i praksis for å vurdere om antakelsen er riktig. Ved å få andre til å observere kan den stilltiende kunnskapen som benyttes i utøvelse av lærers undervisning, man selv ikke er klar over, komme til syne (Irgens 2012).

Skolens styringsdokumenter, blant annet *Kvalitet i skolen* understreker behovet for at skolens ledelse er tett på lærernes arbeid og elevenes læring.

.... for å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet....

(St.meld.nr.31 (2007-2008), s.47)

Skolevandring kan også være et verktøy for å øke den faglige og pedagogiske kompetansen hos lærerne. Dette understrekes i gjeldende læreplan som sier at lærere må få mulighet til faglig utvikling gjennom deltakelse i utviklingsarbeid (Kunnskapsløftet 2015). Skoleledelsen kan legge til rette for felles utviklingsarbeid på den enkelte skole, noe som fremheves i *På rett vei*:

.... at skoleledelsen har ansvaret for at skolen utvikles til en lærende organisasjon der lærerne sammen jobber for å forbedre undervisningspraksisen.....

(St.meld. nr. 20 (2012-13), s.147)

I dette utdraget vektlegger myndighetene at det er skoleleder som må ta ansvaret for at lærernes samarbeid og kunnskapsutvikling fører til bedre undervisning i klasserommet. Samtidig inneholder utdraget en forventning om at skoleledelsen skal kjenne til den undervisningspraksisen som allerede foregår i klasserommet, og at lærerne skal settes sammen i grupper som i fellesskap utvikler ny og bedre praksis. Skolevandring kan være et egnet verktøy for skoleleder for å få kjennskap til hva som faktisk skjer i klasserommet. Meldingen *Kultur for læring* vektlegger betydningen av tydelige tilbakemeldinger som et kjennetegn i en lærende organisasjon. Tydelig og kraftfullt lederskap løftes også frem som et viktig moment for å nå skolens mål (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). I beskrivelse av skolevandringen er nettopp tydelige tilbakemeldinger og mulighet for refleksjon sentrale momenter som fremheves (Skrøvset 2008). St.meld.nr. 31 trekker videre frem viktigheten av at skoleleder også innehar den spesifikke lederkompetanse som er nødvendig for å øke kvaliteten på opplæringen i skolen:

For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå er viktig.

(St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 45)

I følge ovennevnte styringsdokumenter er kravene til skoleleder er sammensatt. Pedagogisk kompetanse og gode kommunikasjonsevner er relevante lederegenskaper som fremheves. Rektor er både en administrativ og pedagogisk leder. Den administrative delen er mer byråkratisk og handlingsrommet er begrenset av regelverket, foreldre og skoleeiers forventninger og krav, økonomi og politiske signaler. Som pedagogisk leder bør rektor kunne initiere og lede læringsprosesser ved å legge vekt på refleksjon for å skape motivasjon og tillit hos de ansatte (Wadel 2007). Skolevandring kan være starten på en slik læringsprosess blant lærerne, fordi rektor og lærere i fellesskap samtaler og reflekterer rundt temaer som kan føre til en bedring i skolens kjerneoppgave – elevenes læring.

Skoleleders innvirkning på kvalitetene i undervisningen trekkes også frem i ulike metaanalyser. Her beskrives instruerende ledere til å ha best innvirkning på elevenes prestasjoner. Dette er ledere som er opptatt av å sette søkelys på at alle på skolen har innvirkning på elevens læring (Robinson 2014). Slike ledere sørger for å minimere alt som kan distrahere læring, de har høye forventninger til lærerne, de besøker klasserom og er opptatt av å tolke bevis for at kvaliteten på læringen er god (Hattie 2013).

De siste årene har det vært skrevet flere norske masteroppgaver med skolevandring som tema, men ellers finnes det lite av større forskningsprosjekt i Norge om temaet. Skrøvsets (2008) studie: *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse*, var en del av det større prosjektet: *Lære og lede i praksisfellesskapet*. Skrøvset (2008) konkluderer i sin forskning med at skolevandring kan være et hensiktsmessig verktøy for å øke lærernes læring når den baserer seg på konkrete opplevde situasjoner, utføres i team og leder gir positive og konstruktive tilbakemeldinger.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Flere studier peker på at skolevandring er brukt av norske skoleledere for å observere undervisning med veiledning og refleksjon i etterkant. Her vises det til at dette er et nyttig verktøy for individuell oppfølging av den enkelte lærer. Sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring er lite vektlagt i disse studiene (Skrøvset 2008, Haugen 2014). I vår studie vil vi ved å intervju lærere og ledere på en skole forsøke å kartlegge om det er mulig å trekke erfaringene fra skolevandringen inn i den kollektive læringen på skolen. Ved å intervju både ledere og lærere, får vi frem likheter og ulikheter i deres tanker og meninger, og et mer nyansert bilde av skolevandningsfenomenet. Vårt hovedfokus i dette studiet blir derfor å

sammenligne ledernes og lærernes perspektiv på skolevandring, ledelse og læring. Studiet skal belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan skolevandring bidra til kollektiv læring på en skole?

Nyere forskning viser at skoleleders involvering i lærernes læring og utvikling gir meget stor effekt på kjernevirksomheten i skolen – elevenes læring (Robinson 2014, Hattie 2013).

Utfordringen for skoleledere blir derfor å finne et verktøy som kan hjelpe dem i utøvelsen av pedagogisk ledelse, og dermed sikre at hele organisasjonen drar nytte av den enkeltes kunnskap og kompetanse. Skoleledere står ofte i et dilemma mellom det å prioritere tid til administrativ eller pedagogisk ledelse. Med bakgrunn i dette har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi forstå ledelse i kontekst av skolevandring?

Ledernes forhold til lærerne kan til tider handle mer om praktisk tilrettelegging fremfor pedagogisk veiledning og systematisk samhandling som fører til endring. Forskning, styringsdokumenter og politiske føringer melder at skoleleders primære faglige interesse bør være elevenes læring. Med bakgrunn i disse signalene er det viktig med ledelse som ønsker innvirkning på kjernevirksomheten i skolen, og at ledere og lærere jobber sammen mot samme mål. I dette arbeidet vil mellommenneskelige forhold være avgjørende. Temaer som relasjonsbygging og emosjoner i kollegiet kan ha stor betydning her. Vårt andre forskningsspørsmål er:

Hvordan kan vi forstå forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen?

Det er for mange ledere ønskelig å være tettere på lærerne i deres daglige arbeid, og kunne bruke dette til å utvikle ny kunnskap og ny praksis i fellesskapet. St.meld. nr. 20 sier blant annet:

....skoleledelsen har ansvaret for at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider for å forbedre undervisningspraksisen....

(St.meld. nr.20 (2012-13), s. 147)

Utfordringen blir derfor å sikre at hele organisasjonen drar nytte av den enkeltes kunnskap og kompetanse. Irgens (2010) beskriver et utviklingshjul for en skole i bevegelse der han skiller mellom drift og utvikling. Han er opptatt av at utviklingsarbeidet på en skole handler om både

individuell og kollektiv utvikling og deler dette inn i «rom» for utviklingsarbeidet. Han fremhever betydningen av at det ikke er tette skott mellom de ulike rommene da disse henger nøye sammen og er avhengig av hverandre (Irgens 2010).

Vårt tredje forskningsspørsmål blir derfor:

Hvordan kan vi forstå læring i en kontekst av skolevandring?

Vi vil i det videre arbeidet følge våre forskningsspørsmål, for så i vår konklusjon komme tilbake til selve problemstillingen.

1.4 Avklaringer og avgrensninger

Skolevandring er i denne oppgaven et verktøy som følger et bestemt mønster og kriterier. Det kan utføres på ulike måter. I vår studie gjennomfører skoleledelsen førsamtaler med teamet, observerer den enkelte lærer i undervisningssituasjonen gjentatte ganger, for til slutt å gjennomføre individuelle ettersamtaler.

Vi har valgt å benytte betegnelsen skoleleder som samlebetegnelse for inspektør og rektor, men spesifiserer med konkret tittel der dette er hensiktsmessig.

Ledelse er et av de fenomenene vi studerer. I denne oppgaven er ledelse begrenset til å dreie seg om skoleledelse. I tillegg er læring et sentralt begrep i denne oppgaven og vi vil her se på sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring. Vi vil ikke gå nærmere inn på ulike læringsteorier. Da vår problemstilling handler om kollektiv læring, vil vi komme inn på læring i organisasjoner. Vi vil ikke bruke de analytiske begrepene lærende organisasjon eller organisasjonslæring da vi anser dette som lite relevante her. Organisasjon er i denne oppgaven begrenset til en skole.

1.5 Oppgavens struktur

Vi vil i denne oppgaven følge våre forskningsspørsmål under overskriftene Skolevandring og ledelse, Forholdet mellom leder og lærer, Skolevandring og læring i alle kapitler med unntak av metodekapittelet som følger en annen struktur.

I kapittel to presenterer vi oppgavens teoretiske grunnlag. Her vil vi først gjøre rede for krav og forventninger til skoleleder og trekke frem ulike beskrivelser på pedagogisk ledelse. Deretter vil vi se på komponentene relasjoner og emosjoner i forholdet mellom leder og lærer. Til slutt i dette kapittelet presentere vi teori om refleksjon og læring, samt læring i praksisfellesskapet. I kapittel tre presenterer vi forskningsdesign, undersøkelsesfasen, analyse og kvalitet. Videre vil vi i kapittel fire presentere våre empiriske funn delt inn etter ovennevnte overskrifter. Kapittel fem omhandler drøfting av funn i lys av teori, sortert etter våre forskningsspørsmål. Avslutningsvis i denne oppgaven vil vi presentere vår konklusjon.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil vi redegjøre for det teoretiske rammeverket i vår masteroppgave. Vi vil starte med å gjøre rede for teori om krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere da dette kan hjelpe oss med å tolke våre funn vedrørende skoleleders sammensatte rolle og mange arbeidsoppgaver. Deretter vil vi presentere teori om forskjellige perspektiv på pedagogisk ledelse, for å forstå dette begrepet og se det i lys av våre empiriske funn. Videre vil vi presentere teori om begrepene emosjoner og relasjoner da disse to perspektivene egner seg til å forstå forholdet mellom ledere og lærere i vår studie, og vil kunne støtte våre empiriske funn vedrørende dette forholdet. Deretter vil vi trekke frem teori om refleksjon og læring, samt læring i praksisfellesskapet da dette vil hjelpe oss til å forstå læring i en kontekst av skolevandring.

2.1 Skolevandring og ledelse

Vi vil her redegjøre for teori knyttet til vårt første forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi forstå ledelse i en kontekst av skolevandring?

2.1.1 Krav og forventninger til skoleleder

Skolens styringsdokumenter, samt nyere forskning løfter de krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere. I Norge har skoleledere tradisjonelt blitt rekruttert fra egne rekker uten spesifikke kompetansekrav, foruten krav om pedagogisk utdanning og praksis. Dette ble noe endret i 2004 og Opplæringsloven sier nå:

«Den som skal tilsettes som rektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskapar»

(Opplæringslova 1998)

Da det ikke spesifiseres hva som ligger i pedagogisk kompetanse synes kompetansekravet å være endret fra formell- til realkompetanse. Det er heller ingen krav om formell lederutdanning. Det kan allikevel synes som om de fleste skoleledere har lærerutdanning, og at stadig flere innehar formell lederutdanning. Det siste som følge av nasjonale myndigheters satsing på utdanning av nytilsatte rektorer, den såkalte «rektorskolen», fra 2009 (Møller 2011). I følge Møller (2011) er kunnskapsgrunnlaget for utøvelse av skoleledelse et

sammensatt fenomen. Dette bygger på innsikt fra mange ulike teoretiske fagområder, praktiske ferdigheter samt fortrolighet med ulike situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Hun peker på at det foreløpig ikke finnes en egen yrkesetisk kodeks for skoleledere, men at skolelederorganisasjonene har arbeidet frem noen punkter for god skoleledelse. Her heter det blant annet:

- *Skolelederen har ansvaret for å tilrettelegge for elevenes optimale utvikling*
- *Skoleledere legger til rette for både et godt arbeids- og læringsmiljø, og kompetanseutvikling for alle i organisasjonen.* (Møller 2011, s. 33)

Stålsett (2009) peker på at skoleleders rolle er radikalt endret de siste årene. Rollen er sterkt styrt av lover, regler og forskrifter, samtidig som rektor fortsatt skal ha en pedagogisk nøkkelrolle. Hun stiller derfor spørsmålet om det fortsatt er tid til ledelse av skolen, ikke bare styring. Videre peker hun på viktigheten av at rektor prioriterer ledelse fremfor styring for å kunne utvikle sin skole til å bli en lærende organisasjon (Stålsett 2009).

Møller (2011) understreker at rektor har det overordnede ansvar for elevenes læringsmiljø og resultater. Det betyr at det forventes at rektor står til ansvar for den opplæringen som tilbys og de resultater som oppnås til enhver tid på den enkelte skole. Hun beskriver også betydningen av skoleledernes faglige autoritet og knytter dette til den anerkjennelse som oppnås fra andre i organisasjonen, slik som kollegaer og foresatte. Samtidig understreker Møller (2011) styrende forventninger fra myndighetene, blant annet gjennom innføring av Kunnskapsløftet i 2006 der myndigheten desentraliseres til den enkelte skole. Overordnede nasjonale standarder og mål angis, men det er en klar forventning om at ansvaret for gjennomføringen legges på et lavest mulig nivå. Dette forutsetter ifølge Møller (2011) både stor grad av handlingsdyktighet og høy faglig kompetanse. På den annen side understreker hun betydningen av å etablere gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling i den enkelte organisasjon. På denne måten vil alle deltakere, både lærere og ledere, involveres. Dette fremheves i *Kultur for læring* som blant annet sier:

«Alle i organisasjonen må ta ansvar for og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er riktige for virksomheten, er grunnleggende.» (St.meld.nr. 30(2003-2004), s. 26)

Jobben som skoleleder er sammensatt, men Lillejord (2011) peker på at skoleledere ikke må la seg overvelde av alle nye krav og forventninger. De må tørre å holde fokus på det som er skolens viktigste oppgave, nemlig elevenes læring. Hun beskriver rektor som skolens faglige leder. De daglige arbeidsoppgavene handler både om administrativ og pedagogisk ledelse, og det forventes at skoleleder sørger for at administrasjon og pedagogikk som praksiser henger sammen og forutsetter hverandre. Dette skal skape den profesjonelle skole. Den pedagogiske kunnskapen til skoleleder vil kunne være styrende for dette arbeidet, noe som betyr at læreprosesser på ulike nivåer i organisasjonen blir sentrale. Kjernen i all aktivitet på en skole skal ifølge Lillejord (2011) handle om å fremme læring både hos elever, lærere, ledere og i selve organisasjonen. Hun beskriver ledelse som systematisk tenking og viser til teori om hvordan organisasjoner lærer. Her skilles ikke fag, administrasjon og politikk, men det legges til grunn at et system er et sett av forhold hvor helheten utgjør mer enn de enkelte deler til sammen. På bakgrunn av denne kompleksiteten understreker Lillejord (2011) forventningen om at skoleledere må være tett på praksis med mål om å lede læringsprosesser. Dette handler om å endre måten man tenker og handler i organisasjonen (Lillejord 2011).

I vår studie gjennomføres skolevandringen ved at leder er ute i klasserommet for å observere etter en førsamtale. Etter gjennomført observasjon har leder og lærer en oppfølgingssamtale. Resultater av nyere skoleforskning viser til ulike forventninger til skoleledelse. Skoleledere har i følge disse studiene størst innflytelse på læringsprosessene i skoler der de opptrer som rollemodeller for lærerne, er tett på undervisningen og er i jevnlig dialog med lærerne med mål om refleksjon og utvikling (Hattie 2013, Robinson 2014). Robinson (2014) beskriver i sin bok en metastudie hun utførte sammen med flere, og peker på fem dimensjoner ved ledelsespraksis som forventes å påvirker elevenes læring. Av disse fem, har det «å lede lærernes læring og utvikling» størst effekt (Robinson 2014). Hatties (2013) skoleforskning beskriver hva som har størst betydning for elevenes læring og beskriver derfor viktige kvaliteter hos lærer, men han understreker også ledelsens betydning. Han trekker blant annet frem hvordan formelle skoleledere kan ha stor påvirkningskraft på lærernes arbeidsinnsats og motivasjon. I hans studie viser han blant annet til forventning om at skoleleder skal ha fokus på skolens kjernevirksomhet, ved å være bevisst sitt ansvar om undervisningens pedagogiske og didaktiske innhold (Hattie 2013). Statlige styringsdokumenter legger også vekt på behovet for tydelige pedagogiske ledere som sikrer at skolens lærere driver en undervisningspraksis, og de løfter frem verdien av at skoleledelsen jobber tett opp mot kjernevirksomheten i skolen for å bedre elevenes læring (St.meld. nr. 31(2007-2008), St.meld. nr. 22 (2010-2011)).

2.1.2 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse er et sentralt begrep innenfor skoleutvikling. I litteraturen fremkommer det flere ulike forklaringer på dette begrepet. Vi vil her trekke frem noen ulike teoretikers forklaringer og perspektiv på pedagogisk ledelse, og forsøke å få frem likheter og nyanser sett i lys av vår problemstilling.

Møllers (2007) definisjon av pedagogisk ledelse handler om å drive prosesser der lærerne og ledelsen reflekterer over egen praksis og lærer av denne med mål om å bedre elevenes læring:

«En avgrensing kan være den å si at det handler om den type arbeid som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. En slik avgrensing fanger inn at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis må føre til endring»

(Møller 2007, s.169)

Wadel (2007) understreker at pedagogisk ledelse handler om å sette i gang refleksjons- og læringsprosesser der deltakerne lærer gjennom egen praksis. Han skriver videre at disse læringsprosessene må fremme utvikling og endring i organisasjonen. Wadel (2007) knytter pedagogisk ledelse nært opp til læringskulturen i en organisasjon da det står sentralt å etablere læringsforhold og utvikle læringssystemer. Wadel (2007) hevder også at pedagogiske og administrative ledelsesdimensjoner henger nøye sammen og er nødvendig dersom en skole skal være i gode utviklingsprosesser. I følge han handler *pedagogisk ledelse* om å sette i gang og lede refleksjons- og læringsprosesser, mens *administrativ ledelse* handler om å få organisasjonen til å fungere her og nå ved å lede utfra prosedyrer og regelverk. Wadel (2007) skiller mellom produktiv pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse. Sistnevnte handler, slik vi forstår det, at man har ferdige løsninger på problemer, og at det finnes bestemte kunnskaper og teknikker som må brukes for å oppnå ønskede endringer og resultater. Ved produktiv pedagogisk ledelse er man derimot opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser og sosial samhandling i organisasjonen for å skape ny kunnskap. Dette skaper en undringskultur fremfor en fasitkultur. Vi forstår det slik at en skole som i sin administrative ledelse kontinuerlig vurderer regler og rutiner og i tillegg preges av en produktiv pedagogisk ledelse, har et godt utgangspunkt for å være i gode utviklingsprosesser. Wadel (2007) fremhever at pedagogisk ledelse ikke bare handler om å initiere og lede

refleksjons- og læringsprosesser, men også få organisasjonsmedlemmene til å anvende det de lærer.

I følge Sergiovanni (2005) er den viktigste oppgaven for en pedagogisk leder å få den enkelte medarbeider og en samlet organisasjon til å oppdage problemer og løse disse. Sergiovanni (2005) skriver at utvikling av profesjonelle lærere forutsetter pedagogisk ledelse. En pedagogisk leder støtter lærerne i det daglige arbeidet og prioriterer dette fremfor andre oppgaver. I tillegg til å hjelpe lærerne med problemer, skal en pedagogisk leder ifølge Sergiovanni (2005) legge til rette for lærernes arbeid ved å fjerne hinder, samt å begrunne oppgaver lærerne pålegges utfra et større perspektiv. Pedagogisk ledelse handler også ifølge Sergiovanni (2005) mye om å motivere alle medarbeidere til å bidra i organisasjonen ved å fremheve betydningen av den enkeltes arbeid for skoleutviklingen (Sergiovanni 2005).

Robinson (2014) bruker begrepet elevsentrert ledelse. Hun understreker at ledelse ikke bare utøves av dem som har formell autoritet over andre i skolen. Kildene til innflytelse finnes for alle og enhver – ekspertise, ideer og personlighet kan være utgangspunkt for ledelse. Dette betyr at ledelse er naturlig og distribuert. Robinson (2014) skisserer fem dimensjoner i elevsentrert ledelse, der den tredje og fjerde dimensjonen handler om pedagogisk ledelse. I følge Robinson (2014) er den mest effektive måten lederne kan påvirke elevenes læring på, å være tett på og delta i lærernes utvikling og læring. Det er også viktig å følge opp kvaliteten på undervisningen som gis. Hun referer til modellering, gode refleksjonsprosesser og profesjonelle læringsfellesskap der det kollektive ansvaret dominerer (Robinson 2014).

Roald (2012) beskriver pedagogisk ledelse som en god strategi for skoleutvikling da dette handler om kollektiv ledelse. Han mener at ved å fremme ledelse på mange ulike nivåer i organisasjonen, får ledelse en større grad av interaksjonisme mellom aktørene. Videre beskriver han sterke samhandlingsmønstre mellom alle involverte parter som viktig, samtidig som at skoleledere må legge opp til at møter i organisasjonen blir lærende og utforskende møter. Disse møtene har som mål å finne grunnleggende mønstre i skolens utfordringer og arbeidsprosesser. Han fremhever betydningen av et aktivt samspill mellom skolens ansatte, her lærere og ledere, og skolens omgivelser for å få til et best mulig opplæringstilbud for elevene (Roald 2012).

2.2 Forholdet mellom leder og lærer

Vi vil her redegjøre for teori som er knyttet til vårt andre forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi forstå forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen?

Forholdet mellom ledere og lærere er sentralt i skolevandringen. Dette forholdet inneholder både *relasjoner og emosjoner*, og for å forstå hva som skjer mellom leder og lærer i skolevandringen ønsker vi å finne teori knyttet til de ovennevnte begrep. Vi tar derfor utgangspunkt i relasjonell ledelse som en del av pedagogisk ledelse, og beskriver teori knyttet til relasjonsbygging. Da emosjoner oppstår i forbindelse med skolevandringen, har også dette en sentral plass i denne delen. Da tillit dukket opp som gjennomgående begrep i våre data, vil vi trekke frem teori rundt dette i begge kapitlene nedenfor.

2.2.1 Relasjoner

Wadel (2007) og Møller (2007) har i sine teorier et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse, og tar utgangspunkt i at dette handler om igangsetting og vedlikehold av refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Begge fremhever at i dette perspektivet kan ledelsesfunksjonen ivaretas av andre enn den formelle leder, men Møller (2007) understreker at rektor har det pedagogiske hovedansvar.

«Ledelse kan forstås som en prosess som både formelle ledere og de ledede er deltakere i»

(Wadel 2007, s.39)

«Man kan ikke abdisere fra den lederposisjonen man har gått inn»

(Møller 2007, s. 40)

Wadel (2007) retter oppmerksomheten mot samhandlingen og individene i relasjon til hverandre og beskriver ledelse som en relasjonell ferdighet. Han vektlegger, som sitatet over viser, at dette er noe ledelsen og de ledede utfører sammen, individer i relasjoner til hverandre. Fuglestad og Lillejord (2007) støtter dette ved å omtale relasjonell ledelse som en prosess der samhandling mellom deltakerne står i fokus, ikke de formelle strukturer og hierarkier. Kultur og dialog blir avgjørende når aktørene skal forholde seg til hverdagens ulike dilemmaer. De bruker begrepet relasjonell ledelse om den type ledelse som utøves gjennom

relasjoner i en kulturell kontekst som både skaper muligheter og setter grenser (Fuglestad og Lillejord 2007). Relasjonell ledelse i skolen blir da en prosess der både rektor og andre formelle ledere deltar på samme nivå som lærerne. Her skal innfallsvinkelen, ifølge Fuglestad (2007), være samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen, kulturen de samhandler i og dialogen mellom dem. Det er spesielt viktig med sistnevnte da dialogen er grunnleggende for all menneskelig kommunikasjon. Samhandlingen mellom mennesker fremheves i dette perspektivet kontra strukturelle rammer, hierarkiet og formelle vedtak, men en kan ikke se helt bort fra rammer og strukturer som legger føringer i organisasjonen:

«Ved å setje dynamikken mellom samhandling og organisasjonskultur, mellom aktørnivå og og kulturnivå i fokus, har me valt eit perspektiv som set oss i stand til å forstå endring og utvikling i organisasjonen.»

(Fuglestad 2007, s. 58)

Møller (2011) løfter frem skoleleder som både leder og lærer og drøfter hvilke muligheter de har til å påvirke skolens pedagogisk virksomhet. Hun beskriver en relasjonell ledelse, der leder har kunnskap om skole og hva som skal til for å utvikle god undervisningspraksis, men også har evnen til empati og innlevelse. Hun beskriver ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der noen påvirker hverandre (Møller 2007). Forholdet mellom makt og tillit står her sentralt, og ifølge Møller (2011) må en skoleleder legitimere sin makt for å få innflytelse i organisasjonen. Det er helt grunnleggende for skoleleder å oppnå lærernes tillit ved å bli godkjent av dem man skal lede, et formelt mandat er ikke nok. I følge Møller (2007) vil vi i et relasjonelt perspektiv på ledelse rette søkelyset mot interaksjon og samhandling. Det gjelder ikke bare å forstå relasjoner mellom aktørene, men også se på deres samhandling med verktøyene som tas i bruk og de strukturer som er etablert (Møller 2011). Relasjonen mellom leder og lærer er en sentral del av vår studie da flere av skolevandringens faser involverer forholdet mellom leder og lærer.

I en studie av 400 skoler i Chicago fant Bryk og Schneider (2003) at menneskenes relasjoner til hverandre betyr mer enn strukturelle forhold for å skape gode fagmiljøer. Suksessfaktorer på skolene som lykkes så ut til å være en kultur preget av tillit og respekt, sosialisering og åpenhet for endring. De fant at i organisasjoner kjennetegnet av tillit mellom deltakerne, har de en felles forståelse av forventninger og hva de ulike roller på skolen innebærer. Tillit skapes, ifølge Bryk & Schneider (2003), gjennom daglig sosial omgang der en gjennom handling og ord viser respekt for hverandre. De trekker frem nøkkelfaktorer som personlig

anseelse og integritet, respekt og kompetanse. Slik vi forstår det er skoleledelsen sentral her da denne må vise respekt, være aktiv lytter og akseptere lærernes sårbarhet (Bryk & Schneider 2003).

Sørhaug (1996) beskriver ledelse som et relasjonsfenomen som tar utgangspunkt i et mandat, men som bygger på en levende sosial prosess av makt og tillit. Han fremhever at makt kan få ledere til å endre adferd, og at makt og tillit både forutsetter og truer hverandre (Sørhaug 1996). Balansen mellom makt og tillit er også sentral i Møllers (2004) studium av lederidentiteter i skolen. Hun mener at skoleledere må identifisere sin makt gjennom tillit, og viser til at norske rektorer gjennomgående sier at de er opptatt av å bygge tillitsrelasjoner på skolen. Åpenhet og dialog er sentrale begreper for å få til ovennevnte. Møller (2004) understreker at dette ikke skjer av seg selv, men at den enkelte leder må arbeide aktivt for å fremme en ærlig og tillitsfull dialog med de ansatte. Når skoleledere ønsker å utvikle nye ideer ved en skole og bruker sin makt til å involvere flest mulig i prosessene, kan dette virke positivt. I motsatt fall kan leder bruke sin status til kontroll, dominering og manipulering (Møller 2004).

I tillegg vil vi fremheve språket som et viktig redskap for relasjonsbygging mellom ledelse og lærere (Ottesen 2011). Dialogen har sentral plass i skolevandringen, og evnen til å sette i gang refleksjon ved å innta en spørrende holdning blir spesielt viktig i før- og ettersamtalene. Dette handler om respekten for andres meninger, og det er, ifølge Ottesen (2011), nødvendig å være bevisst på egen rolle i dialogen. Skoleleder må være oppmerksom på hvordan hun selv er medskaper av meninger og løsninger gjennom språket, og vise et ansvar for å skape arenaer der det er rom for forhandling, refleksjon og meningsytringer. Det er helt grunnleggende for en skoleleder å kunne samhandle og kommunisere med andre mennesker (Ottesen 2011). Ottesen beskriver skoleledelse som følger:

«Ledelse blir til i mangfoldet av sosiale praksiser som er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. Det er gjennom språklige handlinger disse bindes sammen og skolen konstitueres som et arbeidsfellesskap.»

(Ottesen 2011, s.268)

Den språklige samhandlingen skaper relasjoner mellom medlemmene i en organisasjon, og har i tillegg stor betydning for hvordan skolens praksis utvikles. De ulike meningsytringer

som fremkommer i et kollegium kan være et viktig utgangspunkt for skolens utviklingsarbeid. Ulike kunnskaper og meninger bør synliggjøres, selv om dette kan medføre noe saktere fremdrift i arbeidet. Skoleleder må balansere mellom ønsket om resultater og det å gi alle en stemme (Ottesen 2011). Dysthe (2007) hevder at en forutsetning for en utviklende dialog er assymetri eller ulikheter i kunnskapsnivået, for hvis alle visste det samme, ville det ikke være noen vits å kommunisere. Det kan forstås som at dialogen er nødvendig for at forståelse og mening i det hele tatt skal skapes, og at mening skapes i samspillet mellom mennesker. Videre utdyper hun dette ved å vise til at det er i spenningsfeltet mellom de ulike stemmene og i dialogen at endrings- og utviklingspotensialet i organisasjonen finnes. Hun anfører videre at det kan gi grobunn for kreativitet, læring og kunnskapsutvikling dersom leder viser respekt for andres kunnskap og kompetanse ved å innta en dialogisk grunnholdning (Dysthe 2007). En skoleleder som er trygg på seg selv og sin egen kunnskap og samtidig aksepterer at andre har større kunnskap enn seg selv på enkelte områder, vil lettere kunne skape en relasjon preget av likeverdig dialog og rom for nytenking. I følge Dysthe (2007) er det mye som tyder på at jo større asymmetri i kunnskap eller status, jo viktigere er det å etablere en kultur der likeverd, respekt og gjensidig tillit dominerer. Hun viser til at kreativitet, læring og kunnskapsutvikling forutsetter ledere med en dialogisk grunnholdning. Her erkjennes ulikheter og den enkeltes initiativ ses på som en styrke, ikke trussel. Dette betyr at skoleledere må erkjenne at andre har større kunnskap enn dem på enkelte områder. Dette kan vises i handling ved å oppfordre til nytenking og initiativtaking for å sette i gang en debatt rundt det pedagogiske arbeidet på skolen (Dysthe 2007).

2.2.2 Emosjoner

Det er vanskelig å finne en entydig definisjon på emosjoner. Det engelske ordet «emotion» handler i tillegg til følelser om tanker og kroppslige reaksjoner (Starrin 2009). Starrin (2009) understreker at emosjoner og følelser går hånd i hånd og fremholder at begrepet emosjoner gjerne brukes når man har en antagelse om at det finnes spesifikke kroppslige prosesser i forbindelse med at en følelse vekkes. Et eksempel på dette kan være at når vi opplever sinne og redsel, oppstår det en rekke fysiske reaksjoner i kroppen vår, som at blodtilførselen endres og adrenalinet øker (Starrin 2009).

Jakhelln (2009) har skrevet en artikkel om nyutdannede lærere og emosjoner og refererer der til nyere forskning om temaet. Her skriver hun blant annet at lærere generelt snakker lite om

følelsene sine, men at dette er et relevant tema som bør opp i dagen. Våre emosjoner avgjør hvordan vi møter våre omgivelser, noe som kan avgjøre hvordan vi forstår og takler disse omgivelsene videre (Jakhelln 2009).

Hargreaves (1998) trekker frem betydningen av emosjoner i lærernes arbeid og profesjonelle utvikling. Han understreker også at ledernes emosjoner er viktige i relasjonen mellom lærere og ledere. Lærere som utsettes for autoritære skoleledere vil for eksempel kunne oppleve sinne, depresjon, og engstelse. Hargreaves (1998) har i en studie av 50 canadiske lærere funnet at de sterkeste grunnene til negative emosjoner hos lærerne er ulike typer svik fra leder. Han beskriver tre typer svik; kontraktsvik, kompetansesvik og kommunikasjonssvik. Kontraktsvik betyr noe som svekker lærernes anseelse, mens kompetansesvik handler om kritikk av deres kompetanse. Kommunikasjonssvik kan sammenliknes med sladder og handler om at negativ informasjon formidles på en negativ måte. Han konkluderer med at skoleledere må ta emosjoner i personalet på alvor.

Forfatterne av artikkelen "Emosjoner i forskning og læring" (Jakhelln, Leming, Tiller 2009) skriver i sin innledning at det fort vil kunne oppstå emosjoner hos deltakerne i kollektive læringsprosesser. Tillit og mistillit/svik er, som tidligere nevnt, sentrale begrep for å forstå hva som skjer i forholdet mellom mennesker. Jakhelln et al. (2009) sier at tillit i gjensidige relasjoner med kollegaer ofte blir tatt for gitt, men man må gjerne gjøre seg fortjent til andres tillit. Denne tilliten kan ikke reforhandles verbalt, tvert imot må den erfares gjennom handling. Forpliktende praksisfellesskap krever emosjonelle katalysatorer og at det er balanse mellom tillit og mistillit. Det kan ha stor betydning for å lykkes dersom man sammen formulerer et sett av emosjonelle regler som skal følges. Forfatterne hevder at emosjoner er en undervurdert ressurs som bør få større oppmerksomhet i forskning og pedagogisk virksomhet.

Starrin (2009) bruker begrepet emosjonell energi om de følelsene som oppstår når vi deltar på aktiviteter der vi opplever å lykkes. Da fylles vi av entusiasme, handlekraft og selvtillit, men i motsatt fall kan vi tømmes for emosjonell energi og føle oss motløse og mismodige. Han hevder at personer med mye emosjonell energi vil føle seg verdifulle og sterke, mens mennesker med lite energi vil føle seg mislykket og usikre. De følelser som oppstår når den enkelte ser negativt på seg selv omtaler han som skam, mens han mener at det motsatte, stolthet, gir mengder av emosjonell energi. Starrin (2009) er opptatt av hvordan vi tilnærmer oss andre mennesker. Dersom vi har et positivt menneskesyn der vi har tro på den enkelte

som et aktivt og handlende subjekt, vil vi antakelig bruke et inkluderende språk som er oppmuntrende og medfølende. Dette skaper trygghet og forsterker den andres selvfølelse. Det motsatte vil være et moraliserende språk som kan virke truende, dømmende og kategoriserende (Starrin 2009). Han hevder videre at det emosjonelle fungerer som en slags sosial nøkkel mellom mennesker, for eksempel gjør redsel at vi blir oppmerksomme på at det finnes en trussel. Dette betyr i følge Starrin (2009) at emosjoner har stor betydning for tilstanden i de sosiale relasjoner i et kollegium.

Siw Skrøvset (2008) konkluderer i sin doktoravhandling med at emosjoner har en sentral plass i pedagogisk ledelse, og at dette kommer tydelig til syne ved bruk av skolevandring. I følge Skrøvset (2008) vil leders holdning kunne være avgjørende for utfallet av samtale mellom leder og lærer i skolevandringen. Bevissthet om dette hos leder, vil kunne resultere i økt emosjonell energi hos den enkelte medarbeider. Hun viser til forskning som hevder at emosjoner og refleksjon henger nøye sammen. I skolevandringen er refleksjon sentralt og dette kan bety at emosjoner oppstår. Skrøvset (2008) understreker viktigheten av at leder i før- og ettersamtalene er rosende og åpent spørrende og bekreftende, bruker et inkluderende språk og er observante. Hun opplevde i sin studie å møte lærere som var engstelige før samtale med leder, men som opplevde stor lettelse i ettertid. I følge Skrøvset (2008) er det en forutsetning i skolevandring at samtale er preget av anerkjennende språk og holdninger, slik at lærerne opplever stolthet for den jobben de utfører og ikke tappes for energi. Hun fant også at skoler preget av en «vi-kultur», der lærerne var trygge på at ledelsen ville deres beste, hadde lærerne godt utbytte av skolevandringen med mål om å bedre elevenes læring (Skrøvset 2008).

Jakhelln (2009) hevder at emosjoner blir svært sentralt i det kollektive læringsarbeidet på en skole. Det har sammenheng med både motivasjonen for å lære og har betydning for samspillet med andre i læringsprosessen. Et kollegium vil bære preg av hva slags emosjoner som dominerer kulturen. Det vil selvsagt fungere annerledes i et kollegium der stolthet er en fremtredende emosjon, kontra et kollegium der skyld og skam er dominerende. Dersom majoriteten av lærerne kjenner stolthet over jobben de utfører, vil antakelig motivasjonen øke og samspillet lettere være preget av åpenhet og felles forståelse for skolens mål. Om emosjonsdiskursen derimot preges av skam, vil samspillet kunne være dominert av enkeltpersoner og drivkraften for endring og utvikling kan være mindre. I en slik skolekultur sitter ofte mye i veggene, og dette vil være vanskelig for nytilsatte å få øye på. Emosjonell

energi kan oppstå som resultat av strukturer og ritualer på den enkelte skole. Gjennom et felles utviklingsarbeid, kan deltakerne oppleve gruppetilhørighet og økt trygghet i forhold til ulike handlingsalternativer som de kan bruke i skolehverdagen. Dette vil kunne skape emosjonell energi hos enkeltindividene (Jakhelln 2009).

2.3 Skolevandring og læring

Vi vil her redegjøre for teori knyttet til vårt tredje forskningsspørsmål:

Hvordan kan vi forstå læring i kontekst av skolevandringen?

2.3.1 Refleksjon og læring

Før- og ettersamtaler er sentrale element i skolevandringen i vår studie. I førsamtalen planlegges fokusområdet for observasjonene, mens ettersamtalen er den samtalen leder og lærer har etter at leder har vært i klasserommet og observert. Formålet med ettersamtalene er refleksjon for å skape bevissthet rundt egen praksis som kan føre til kunnskapsutvikling og endring av praksis.

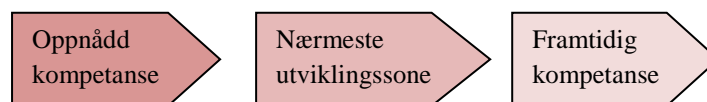
Refleksjon kan forklares på flere måter. I sin bok *Kraftfull refleksjon* viser Søndena (2004) til forskjellige former for refleksjon som også kan benyttes for lærerprofesjonen. Hun stiller seg kritisk til en refleksjonsforståelse som dreier seg om tenking rundt en praktisk-pedagogisk handling i nær fremtid, i sammenheng med en førsamtale, eller den forståelsen som handler om noe i nær fortid som settes i sammenheng med en ettersamtale. God refleksjon bør heller handle mer om det å blande nye tanker med gammelt tankegods, fremfor et ensidig fokus på et praktisk-pedagogisk handlingsmønster. Refleksjon settes inn i en større sammenheng – en lærers profesjonelle skjønn, nye tanker som utvikles videre i en felles refleksjon med andre og den historiske og kulturelle konteksten refleksjonen foregår i. Refleksjonen bør bære preg av å være en prosess hvor den som reflekterer tenker tilbake ved å beskrive hvordan og hvorfor en handlet som en gjorde. Deretter bør en tenke videre fremover, for til slutt å oppdage nye muligheter og løsninger (Søndena 2004). Målet med denne formen for refleksjon er å oppdage noe som kan føre til en forandring ved oss selv på en eller annen måte. Søndena (2004) stiller seg kritisk til Schöns (2001) forståelse av innholdet i begrepet refleksjon. Etter hennes oppfatning skiller han ikke godt nok på forskjellen mellom refleksjon og tenking, hans bruk av begrepet handler mer om dyptenking. Det holder ikke for lærere bare å tenke reflektert og omtenkstomt, de må også ha

en forståelse av verdien av refleksjon. Refleksjonsspørsmålene som da stilles vil ofte være uklare og vanskelig å finne svar på, men vil samtidig kunne skape en spenning som fører til endring og ny kunnskap (Søndenå 2004). Schön (2001) var på sin side opptatt av at det ikke finnes en oppskrift for hvordan den enkelte kan lære gjennom refleksjon, men at hver og en må lære gjennom egne prosesser. Hans perspektiv dreide seg om refleksjonens betydning for den profesjonelle yrkesutøverens praksis og kompetanse og viser til to forskjellige måter å reflektere på

- Reflection-on-action (refleksjon-over-handling)
- Reflection-in-action (refleksjon-i-handling)

Den første henviser til at handlingen stoppes mens man tenker over hva som har skjedd, mens den andre viser til at man kan reflektere midt i et handlingsforløp (Schön 2001). Reflection-on-action er aktuell i forbindelse med ettersamtalene i vår studie. Det handler om å reflektere over noe som har skjedd i klasserommet. Sammen kan lærer og leder se hvorfor undervisningsøkten ikke gikk som planlagt, og erfaringen fra denne økten kan brukes i tilsvarende fremtidige situasjoner. Ved reflection-in-action kan lærer utføre handlinger som tydelige viser at det reflekteres, tenkes og handles mens situasjonen pågår (Irgens 2012).

I refleksjonen hjelper kommunikasjonen mellom det indre, tanken, og det ytre, interaksjonen med andre, oss til å mediere ord og språklig utsagn fra omverden rundt (Säljö 2001). Det er en forutsetning for kunnskapstilegnelse at de ulike deltakere i interaksjon bidrar aktivt ut i fra egne kunnskaper og erfaringer, og ikke bare bringer intetsigende ytringer inn i diskursen (Dysthe 2001). Säljö (2001) fremhever at kunnskap alene ikke finnes i den enkeltes biologiske intellekt, men at læring skjer gjennom samspill med andre ved å benytte kommunikasjonsferdigheter. Den russiske teoretikeren Vygotsky (2001) mente at mennesket hele tiden utvikler og forandrer seg. Han beskrev barnets mulighet for læring og utvikling som den nærmeste utviklingssone og definerte denne sonen som avstanden mellom det barnet allerede kunne og hva det kunne lære seg i samhandling med en annen med mer kompetanse (Vygotsky 2001).



Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen. (Vygotsky i Säljö 2001, s. 125)

Denne tankegangen kan i følge Säljö (2001) overføres til voksne som er i en læringssituasjon, slik at de kan få utnyttet sitt potensiale med litt veiledning fra en annen, men intellektet alene er ikke nok for at kunnskaper kan læres. I det Vygotsky (2001) betegner som den nærmeste utviklingssone, kan det være utfordrende for skoleleder å tilpasse veiledningen i skolevandringen ut fra den intellektuelle kapasiteten til den enkelte lærer. Resultatet kan til slutt være at skolelederen alene har stått for løsningen av problemet, fordi den som trenger veiledning ikke har fått slippe til med sine egne tanker og refleksjoner. Ved en slik fremgangsmåte vil også problemet bare bli forstått og belyst fra en side. Et av de spennende poengene innenfor sosiokulturelt perspektiv er nettopp at hva som er relevante løsninger varierer, fordi problemet kan sees på ulike måter i ulike praksiser (Säljö, 2001). Mennesket er avhengig av artefakter for å tilegne seg ny kunnskap. Artefakter er redskaper som kan være fysiske eller kulturelle, og det kan også forstås som intellektuelle hjelpemidler. Disse redskapene medierer virkeligheten for mennesker som deltar innenfor samme sosiale og kulturelle helhet. Menneskers kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og begreper trekkes inn i artefaktene som blir en del av samspillet i handling med andre mennesker (Säljö 2001). Vygotsky (2001) beskrev tanken som den indre tale som en holder for seg selv. Den ytre tale er en prosess, der tanker forvandles til ord, der de blir materialisert og objektivert. Tanken oversatt til begreper og setninger som kan brukes i samtale og refleksjon sammen med andre. Etter en samtale med andre kan den ytre talen så gå tilbake til tanken og spinne videre i den indre talen. Et slikt skifte mellom indre og ytre dialog hvor språket er verktøyet som medierer tankene ut i samtaler er et viktig ledd i læreprosessen, fordi den lærende på et vis må forklare sin egne tanker for seg selv og andre (Vygotsky 2001).

Robinson (2014) peker på sammenhengen mellom effektiv profesjonell utvikling og kollektiv innsats. Hun fremhever at forutsetningen for å skape god refleksjon hos hver enkelt, er et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap. Dette bringer et større mangfold inn i problemløsningen og den enkelte kan lettere se bort fra sine forutinntatte løsninger på undervisningsproblemer (Robinson 2014).

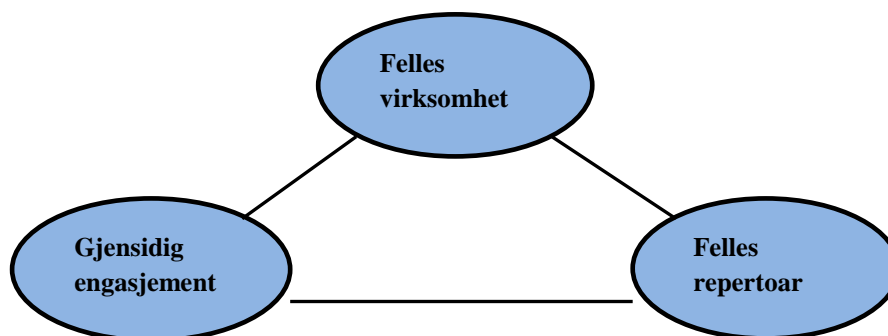
2.3.2 Læring i praksisfellesskapet

Begrepet læring er et vidt begrep som brukes i forskjellige betydninger. Her vil vi trekke frem en betydning av begrepet:

..... læring og ordet læreprosesser, som noe som henviser til de samspillprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte er forutsetninger for de indre læreprosessene.....

(Illeris 2012, s. 15)

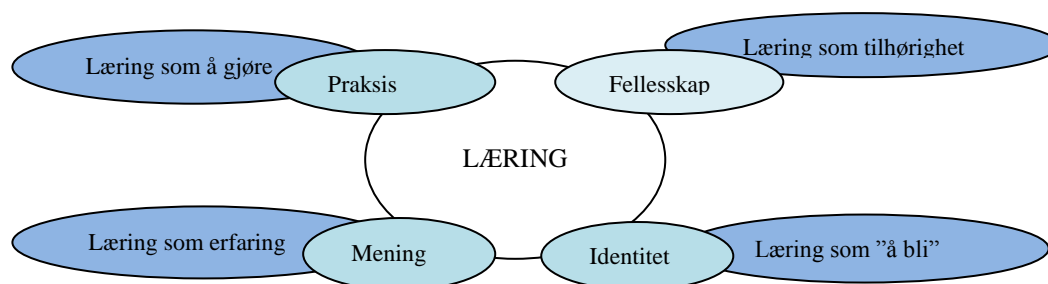
Illeris (2012) forklarer læreprosesser med de prosessene som skjer i enkeltindividet og som fører til endring, det vil si varig endring som sitter inntil den erstattes av ny endring eller gradvis går tapt på grunn av glemsel fordi lærdommen ikke blir brukt (Illeris 2012). Etter vår oppfatning henspiller Illeris (2012) betydning av ordet *læring* slik det fremkommer innenfor sosiokulturell teori, fordi han fremhever læring som noe som skjer i samspill mellom individet og de materielle og sosiale omgivelser. Dysthe (2001) beskriver sentrale aspekt ved et sosiokulturelt syn på læring for å beskrive læringsprosessen. Dette perspektivet legger vekt på læring som en sosial prosess der det foregår samhandling mellom mennesker. Hun beskriver blant annet læring som situert og sosial og fremhever deltakelse i et læringsfellesskap som viktig for læring og utvikling (Dysthe 2001). Det fremheves at kunnskap aldri eksisterer i et vakuum, men dannes ved samhandling i spesifikke sosiale, historiske og kulturelle kontekster. Kontekst kan forklares på flere måter, og her handler det om at alle deler er vevd sammen og at læringen inngår i denne sammenhengen. En lærende vil trekke sine tidligere erfaringer med inn i samhandlingen med andre, og de andre deltagerne i en læringsprosess får dermed ta del i innsikter og handlinger som generasjoner før oss har bygd opp i et samfunn. Disse erfaringene er med på å danne våre kunnskaper og ferdigheter i den sosiale gruppen vi er delaktig i. Et av de sentrale aspektene ved sosiokulturelt syn på læring er at læring skjer gjennom samhandling med andre innenfor et praksisfellesskap (Dysthe 2001). Leave og Wenger (2003) hevder at dette er som en samling relasjoner som utvikles og stadig fornyes. Forskjellige typer av praksisfellesskap finnes over alt og er som regel formalisert gjennom et felles engasjement for virksomhetens oppdrag (Leave og Wenger 2003). Dette støttes av Wengers (2003) modell som belyser hva som kan bidra til læring innenfor et praksisfellesskap. Han beskriver tre dimensjoner som må være tilstede i et praksisfellesskap.



Figur 2: *Praksisfellesskap* (Wenger 2003, s. 169)

Det *gjensidige engasjementet* vokser frem fra mangfoldet av mennesker, relasjoner dem imellom og den sosiale kompleksiteten og bidrar til utvikling av praksisfellesskapet. Engasjementet vokser ut av hva hver og en kan og vet og hva andre kan og vet. Dette felles engasjementet avspeiles i en *felles virksomhet* og kan ikke bestemmes på forhånd. Alle deltagerne viser en ansvarlighet overfor virksomheten og den felles praksisen som utøves. Praksisfellesskapets *felles repertoar* kjennetegnes av dets felles historie, bruk av metoder, begreper og artefakter og felles regler deltakerne har (Wenger 2003). Wenger (2003) fremhever videre at nye deltakere i et praksisfellesskap ikke vil være et fullverdig medlem fra starten av, da den lærende til å begynne med vil mangle en del kunnskap som er nødvendig for å delta i dette fellesskapet. Gradvis vil individet få nye oppgaver ved å delta på flere aktiviteter og få mer kunnskap slik at deltakelsen i praksisfellesskapet blir stadig mer sammensatt.

Wengers (2003) sosiale teori om læring integrerer fire ulike elementer som etter hans oppfatning skal til for å skape læring og innsikt i et sosialt fellesskap. Elementene er sterkt forbundet med hverandre og henger nøye sammen.



Figur 3: *Wengers sosiale teori om læring* (Wenger 2003, s.131)

Wengers (2003) første element beskrives som *læring som erfaring*. Det vi har lært tidligere tar vi med oss inn i nye sammenhenger og inn i et fellesskap. Videre beskriver Wenger (2003) det andre elementet som *læring som å gjøre*. Ledere og lærere vil på en skole naturlig ha et felles engasjement om elevenes læring, da dette er skolens kjernevirksomhet. Skolens felles satsningsområder vil i denne forbindelse kunne betegnes som det Wenger (2003) kaller felles perspektiver og rammer, og kan derfor være et godt utgangspunkt for å skape gjensidig engasjement og motivasjon for skolevandring. Wengers (2003) tredje element beskriver *læring som tilhørighet*. Innenfor en skole innehar deltakerne i et praksisfellesskap kompetanse som er verdifull for virksomheten og som man er en del av. Wengers (2003) fjerde element beskrives som *læring som «å bli»*. I følge han endrer læring hvem vi er. Roller kan endre seg ut i fra ny kunnskap og ved at det skapes ny mening. Samhandling som fører til læring kan medføre at noen endrer identitet på veien, fordi relasjonene skaper nye muligheter som medfører læring og endring i atferd (Wenger 2003).

Videre deler Wenger (2003) deltakerfokus inn i tre kategorier for å beskrive hvem som lærer. Den første kategorien handler om *individets læring*, om det å engasjere seg og bidra til fellesskapets praksis. Tanken om læring i praksisfellesskapet betyr ikke at individet ikke også lærer på egen hånd, men her er fokuset på at individet lærer som en person-i-verden, som medlem av et sosiokulturelt fellesskap (Leave og Wenger 2003). Den andre handler om *fellesskapets læring* og dreier seg om å utvikle praksis og innlemme nye medlemmer med ny kunnskap og nye erfaringer. Den siste kategorien løfter frem *læring for organisasjonen* og handler om å opprettholde forbindelseslinjer mellom praksisfellesskapet slik at kunnskap blir delt og eksplisitt og dermed verdifull for organisasjonen (Wenger 2003). Wenger (2003) fremhever videre at nye deltakere i et praksisfellesskap ikke vil være fullverdige medlemmer fra starten av, da den lærende til å begynne med vil mangle en del kunnskap som er nødvendig for å delta i dette fellesskapet. Gradvis vil individet få nye oppgaver ved å delta på flere aktiviteter og få mer kunnskap slik at deltakelsen i praksisfellesskapet blir stadig mer sammensatt. Samtidig så skjer nettopp læringen i praksisfellesskapet ved at utviklingen drives fremover av at de som deltar innehar forskjellige kunnskaper og ferdigheter (Dysthe 2001).

Skolen som organisasjon er hele tiden i en kontinuerlig læringsprosess. Kunnskapsressursene i organisasjonen forvaltes og utvikles til ny praksis når det er nødvendig, slik at den blir i stand til å mestre nye utfordringer. Skolens virksomhet er ikke produktiv slik mange andre virksomheter er, men det dreier seg om elevenes læring og utvikling. De tiltakene som

igangsettes både på skole- og klassenivå skal hele tiden bidra til å fremme dette (Stålsett 2009).

Når målet er å bedre kvaliteten på skolens utviklingsarbeid er det bedre at hele organisasjonen øker sin kompetanse, enn at hvert individ får høyere kompetanse innenfor spesifikke områder (Roald 2012). Senges (1999) fem prinsipper kan legges til grunn for å utvikle gode læringsprosesser til nytte for hele organisasjonen. Dette er med utgangspunkt i en tanke om at alt påvirkes og blir påvirket av alt (Stålsett 2009). Senge (1990) fremhever at lærende organisasjoner er avhengige av at mennesker hele tiden utvikler sine evner og blir oppmuntret til å være nytenkende og kreative. En organisasjon som preges av individuell læring gir ingen garanti for at det også foregår kollektive læringsprosesser. Senge (1999) viser til at ved å tilrettelegge for dette får de kollektive ambisjonene utløp. Med høyt fokus på gruppelæring, er det mulig å få til kollektiv læring i organisasjonen. Senge (1999) hevder at det å skape *en felles visjon* dreier seg om å finne en ekte visjon som engasjerer mennesker til å skape og lære fordi de har lyst. Utfordringen ligger i å skape en type felles visjon som kan gi ”bilder på fremtiden”, og ikke bare en visjon som er diktert av leder. *Mentale modeller* beskriver Senge (1999) som de indre bildene og fastgrodde antagelser hver og en av oss har av verden rundt oss. De mentale modellene påvirker hvordan vi handler, og for å unngå begrensninger i nytenkning og kreativitet er det nødvendig å få disse bildene opp til overflaten. Den ”lærende” samtalen i samhandling kan åpne for nye mentale modeller, ved at det fokuseres på de enkelte lærernes kompetanse og deres selvfølelse og betydning for fellesskapet (Stålsett 2009). Videre er Senge (1999) opptatt av sammenhengen mellom *personlig mestring* og mulighet for kollektiv læring i organisasjonen. *Personlig mestring* dreier seg om å finne og utdype sin egen visjon for bedre å kunne utnytte og videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, det handler om personlig vekst og livslang læring (Senge 1999). I skoler i dag er det utstrakt bruk av arbeid i team. Både Wengers (2003) teori om læring i praksisfellesskap og Senge (1999) løfter frem verdien av *gruppelæring*. Når mennesker lærer sammen i grupper oppnås både læring i gruppen som helhet samtidig som det enkelte medlem opplever langt raskere personlig vekst enn det ellers ville ha gjort på egen hånd (Senge 1999).

Kunnskapsutviklende møter er en viktig nøkkel for å oppnå kollektiv læring. Roald (2012) beskriver tiltak for å få til lærende møter. Han fremhever at det er viktig å fokusere på medskaping fremfor medbestemmelse, noe som blant annet betyr at alle deltakerne møter forberedt og at alle får et felles ansvar for å komme med ideer og refleksjoner. Organisering

som heterogene grupper og rekkefremlegg kan brukes her. Videre understreker Roald (2012) betydningen av å hente frem positive erfaringer fremfor negative, og å være på jakt etter sammenhenger mere enn årsaker. Roald (2012) viser også til behovet for å skille mellom forvaltningssaker og utviklingssaker.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for vår studie blitt presentert, og med bakgrunn i vår problemstilling har teorier om ledelse og læring blitt vektlagt. For det første har vi gjort rede for teori rundt de krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere. Det er i teorien vanskelig å skille krav og forventninger, men vi har her valgt å se på krav som kompetansekrav for skoleledere, i tillegg til krav fra styrende myndigheter som kommer til syne i gjeldende lovverk og forskrifter. Videre har vi sett på forskning som beskriver ulike forventninger som stilles til skoleleder (Lillejord 2011, Møller 2011, Hattie 2013, Robinson 2014). Her er forventningene om å være tett på elevenes læring, samt å legge til rette for gode læringsprosesser svært sentralt. Videre har vi redegjort for ulike teoretiske perspektiver på pedagogisk ledelse. Slik vi forstår det har teoretikerne mange sammenfallende tanker som handler om at pedagogisk ledelse er et kontinuerlig arbeid med prosesser der lærere og ledelse reflekterer sammen over egen praksis og lærer av denne. Wadels (2007) tanker om viktigheten av å anvende kunnskapen videre, samt Møllers (2007) fokus på at refleksjonen skal handle om elevenes læring, kjernevirksomheten i skolen, ser ut til å være grunnleggende for å utøve pedagogisk ledelse i skolen.

For det andre har vi beskrevet aktuell teori som handler om forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen. Ved analysen av våre empiriske funn kom vi frem til at relasjoner og emosjoner er viktige begreper i dette forholdet, og vi har derfor trukket frem teori om den type ledelse som utøves gjennom relasjoner i en skolekontekst; et relasjonelt perspektiv på ledelse (Fuglestad og Lillejord 2007). Flere teoretikere legger vekt på at ledelse er noe de ledede og leder kan utføre sammen (Møller 2007, Wadel 2007). Videre i dette kapittelet har vi beskrevet teori som forklarer hvordan relasjonsbyggingen påvirker forholdet mellom leder og lærer. Makt og tillit, kontroll og dialog er sentrale begreper her da våre empiriske funn viste at dette har stor betydning for relasjonen mellom leder og lærer i skolevandringen. Emosjoner som kommer til syne i skolevandringen viste seg å være sentralt i vår studie. Vi har derfor teori knyttet til emosjoner og emosjonell energi i skolevandringen. Begrepet tillit er også

aktuelt her da dette henger tett sammen med emosjoner som kan oppstå i forholdet mellom leder og lærer (Hargreaves 1998).

I siste del av teorikapittelet har vi redegjort for teori knyttet til refleksjon og læring i et praksisfellesskap. Det er ulike forklaringer på refleksjon, men et felles trekk er at det handler om å sette nye tanker på handlinger som allerede er utført (Søndenå 2004, Schön 2001). Målet med denne refleksjonen er endring (Søndenå 2004). Et hvert individ vil kunne reflektere rundt egne handlinger, men i følge Schön (2001) finnes det ingen oppskrift på hvordan denne refleksjonen skal utføres. Deler av refleksjonen i skolevandringen foregår i før- og ettersamtalene mellom leder og lærer. Ny kunnskap dannes gjennom samhandling mellom deltagerne som bidrar aktivt med sine erfaringer og kunnskaper. Vygotskys (2001) teori om den nærmeste utviklingssone har vi trukket frem her for å forklare hva som skjer i denne interaksjonen (Dysthe 2001, Säljö 2001). Skolen er et praksisfellesskap da det her kan finnes et gjensidig engasjement som avspeiles i en felles virksomhet og hvor deltagerne har et felles repertoar. Da vår problemstilling handler om kollektiv læring, har vi trukket frem Wengers (2003) sosiale teori om læring. Det er i følge Wenger (2003) fire elementer som beskriver læring i et praksisfellesskap; læring som erfaring, læring som å gjøre, læring som tilhørighet, læring som «å bli». Innenfor et praksisfellesskap vil læring foregå i individet, i fellesskapet og i organisasjonen (Wenger 2003). I en kunnskapsutviklende organisasjon er det visse forutsetninger som bør være til stede for at kollektiv læring skal skje. I følge Senge (1999) handler dette blant annet om å skape en felles visjon, endre den enkeltes mentale bilder og ha fokus på gruppelæring. Vi avslutter vår teoridel ved å trekke frem Roalds (2012) kjennetegn på lærende møter.

3 Metode

Da formålet med vår undersøkelse er å få innsikt i skolelederes og læreres opplevelse av sammenhengen mellom skolevandring og kollektiv læring på en skole, har vi tatt utgangspunkt i et kvalitativt design. Intervju brukes som datainnsamlingsmetode. I dette kapittelet vil vi først presentere vårt forskningsdesign, for så å redegjøre for forskningsprosessen. Her vil vi begrunne de valgene vi har gjort underveis. Deretter reflekterer vi over dataanalysen, før vi til slutt ser nærmere på studiets kvalitet. Dette dreier seg om validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Forskningsdesign

Kvalitativ metode er egnet til forskning som har som formål å fange særpreg og avdekke forhold som forekommer sjeldent, både det spesielle og sentrale fellestrekk. Dette beskrives som en god metode for å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger og opplevelser (Brinkmann & Tangaard 2012). I kvalitativ forskning er nærhet til det som forskes på viktig, og det er vanlig å operere med et lite utvalg. Nærheten, samt fleksibilitet som følge av at datainnsamlingsmetoden ikke er fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers ikke ville fått tak i. Det kan også være lettere å gå dypere inn i materialet, samt undersøke enkeltkomponenter grundigere (Kleven 2011).

Hensikten med denne studien er å få en større forståelse for hvordan skolevandring kan bidra til kollektiv læring i organisasjonen. Våre forskningsspørsmål påvirker vårt valg av forskningsdesign og metode. Vi har valgt en casestudie som tilnærming. Dette kjennetegnes blant annet ved at det gir en mest mulig inngående beskrivelse av et fenomen. Denne type studie har også som mål å beskrive virkelige hendelser i en spesifikk kontekst, for så å forklare praksis ved hjelp av teori. Vår problemstilling er her vårt fenomen. Da det vi vil undersøke er et «hvordan- spørsmål», kan vi kalle dette en casestudie (Cohen, Manion, Morrison 2011). Vi har valgt en kvalitativ studie med intervju som metode, og har intervjuet to ledere og to lærere på en skole som arbeider med skolevandring. Formålet er å få kvalitative beskrivelser av informantenes livsverden, for så å bruke dette til å tolke meningen i deres beskrivelser og forhåpentligvis få et større innblikk i deres forståelse. Vi har et ønske om å forstå lærernes og ledernes beskrivelser og perspektiver gjennom intervjuene (Dalen 2013). For å forstå fenomenet, drøftes empirien opp mot relevant teori og forskning. På

denne måten vil forhåpentligvis våre empiriske funn være med på å støtte det teori og forskning allerede sier om temaet som blir undersøkt. En begrensning i denne studien er utfordringen med å generalisere ut over konteksten som ligger til grunn for undersøkelsen. Vi generaliserer her til fenomenet kollektiv læring som følge av skolevandring. Dette representerer analytisk generalisering (Cohen et al. 2011).

3.2 Undersøkelsesfasen

3.2.1 Utvalg og utvalgsmetode

En masteroppgave kjennetegnes av å være et lite forskningsarbeid, og erfaringsmessig visste vi at transkripsjon og analysearbeid er tidkrevende. Det ble derfor viktig å ikke ha for mange informanter, men utvalget måtte allikevel være av en størrelse som gjorde det mulig å finne felles mønster og nyanser i deres opplevelser (Nilssen 2012). I denne undersøkelsen intervjuet vi fire personer, to lærere, rektor og en inspektør. Vi hadde få utvalgskriterier, men ønsket to ledere og to lærere. En lærer som var blant de sist ansatte, og en lærer som hadde minst 5 års ansiennitet på skolen. Dette fordi, som generell litteratur om læring viser, en arbeidstaker har den bratteste læringskurven de første fem årene, deretter går mye på rutine. En forutsetning var at begge hadde vært med på minimum en runde med skolevandring. Da de hadde ulik fartstid på skolen, håpet vi å få noe forskjellig innfallsvinkel til tanker om skolevandringen. I skolens ledelse ønsket vi å snakke med rektor og en inspektør da vi regnet med at deres ulike roller på skolen, ville ha betydning for deres relasjoner til lærerne. Disse kriteriene oppga vi i søknaden til NSD (vedlegg 2) Alle informantene fikk tilsendt en epost der vi informerte om intervjuundersøkelsen, og de underskrev et samtykkeskjema (vedlegg 1) om å delta i undersøkelsen. Det er ulike meninger om hvor mange som bør intervjues under et slikt forskningsarbeid. Postholm (2010) anser det som tjenlig i en mindre forskningsstudie å velge et lavt antall personer med tanke på omfang og tidsramme. Med bakgrunn i dette har vi valgt fire informanter i vår studie.

Forskeren kan på denne måten letter klare å finne sentrale trekk og fellesnevneren i informantenes opplevelser og erfaringer (Postholm 2010). Vi valgte bevisst en skole geografisk langt unna vår egen kommune. Vi hadde ingen kjennskap til skolen fra før. Ingen av informantene var nære bekjente av oss, men en av skolelederne var student sammen med oss første året på Utdanningsledelse. Slike informanter kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012)

åpne seg raskere da de er mer trygge i intervjusituasjonen. På den annen side er det en viss risiko for at vedkommende unngår å fortelle hele sannheten, da temaet kan være diskutert tidligere (Kvale & Brinkmann 2012). Dette ser vi ikke som et problem i vår studie da vi ikke hadde nær relasjon med vedkommende under studiet, og derfor heller ikke har diskutert temaer som er aktuelle for denne undersøkelsen med vedkommende.

Skolen vi intervjuet for vår studie var godt kjent med begrepet skolevandring og hadde gjennomført vandringer i flere år med tidligere rektor. Nåværende rektor så på skolevandring som er verktøy for å bli kjent med lærerne, se lærerne i aksjon i klasserommet samtidig som hun hadde et ønske om å være en reell refleksjonspartner for den enkelte lærer. Rektor var også opptatt av at lærerne skulle være med å skape innholdet i skolevandringen sett i lys av skolens satsningsområde. Følgende modell ble benyttet på denne skolen:

- *Tidsperioden for skolevandring ble avsatt på skolens møteplan*
- *Skolelederne avtalte i en førsamtale med de enkelte team hvilke fokusområder knyttet opp til skolens satsningsområde de skulle observere*
- *Skolelederne informerte lærerne om at de i denne perioden kunne komme i klasserommet når som helst.*
- *Hver observasjonsøkt varte i ca. 5-10 minutter og planen var 4-5 observasjoner*
- *Skolelederne gjennomførte en individuell ettersamtale etter at alle observasjonsøktene var gjennomført*

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguider

I denne undersøkelsen ble det gjennomført et pilotintervju i oktober 2014 for å teste ut intervjuguiden og oss selv som intervjuere. Dette gav oss en mulighet for å få tilbakemeldinger, både om egen væremåte og spørsmålenes innhold (Dalen 2013). Da vi var uerfarne som intervjuere, gjennomførte vi dette med en kollega vi kjenner godt, noe som ga oss nyttige tilbakemeldinger på intervjuguiden og oss selv som intervjuere. Noen justeringer ble gjort, blant annet endret vi vekting av temaene. Pilotintervjuet hadde stort fokus på skolevandring, mens vi i den endelige intervjuguiden hadde flere spørsmål rundt ledelse og læring. Dette gav oss bedre informasjon og var tettere knyttet opp til hensikten med vår studie.

I planleggingen av intervjuene til denne masteroppgaven var vårt fokus rettet mot innholdet i undersøkelsen og utarbeidelse av intervjuguide. Omfang og tidsramme var styrende elementer. Da informantenes beretninger utgjør hele datamaterialet, ble det lagt ned mye arbeid i intervjuguiden slik at denne sørget for å få inn tilstrekkelig med data. Det ble utarbeidet to intervjuguider, en til skolelederne (vedlegg 3) og en til lærerne (vedlegg 4). De fleste spørsmål handlet om det samme, men hadde naturlig ulik inngang. Eksempel på dette er at vi innenfor ledelse spurte lederne om de kunne gi eksempler på hvordan de bygger relasjoner til lærerne, mens lærerne spurte vi om hvordan lederne bygger relasjoner. Målet med dette var å kunne sammenlikne og drøfte svarene opp i mot hverandre. Noen spørsmål var kun til lederne, slik som for eksempel: *Har du en spesiell lederfilosofi?*

I denne undersøkelsen ønsket vi å bruke semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode, noe som gjør det mulig å innhente beskrivelser av informantenes livsverden med deres ulike perspektiver og meninger rundt de fenomener som blir beskrevet. Semistrukturert intervju betyr at spørsmålene er formet på forhånd, men med rom for fleksibilitet (Dalen 2013). Dette gav oss mulighet til å gripe fatt i informantenes utsagn og stille utdypende spørsmål, samtidig som vi forholdt oss til forhåndsbestemte temaer. Et eksempel på dette var under tema læring. Det opprinnelige spørsmålet var *Kan du gi noen eksempler på hvordan ledelsen informerer om innholdet på de felles læringsøktene dere har?* Da svaret dreide seg mer om organisering enn innhold, valgte vi å stille følgende oppfølgingsspørsmål: *Får dere noen oppgaver på forhånd, slik at dere møter forberedt?*

Intervjuguidene hadde lik oppbygging med like temaer, men perspektiv og fokus i spørsmålsstillingen var naturlig noe ulikt. I tråd med Dalens (2013) anbefalinger benyttet vi traktprinsippet. Vi hadde noen spørsmål av generell karakter innledningsvis som forhåpentligvis fikk informantene til å føle seg vel og avslappet. Disse dreide seg om informantens bakgrunn og arbeidsoppgaver, og skapte en fin overgang til temaer som er mer komplekse og kan være vanskeligere å snakke om. I undersøkelsen vår var dette temaer som handlet om praktisk gjennomføring av skolevandringen, ledelse og skoleutvikling. I følge Dalen (2013) må intervjuguiden være bygget opp slik at den favner de viktigste temaene og spørsmålene som er relevante for å belyse problemstillingen. Spørsmålene i intervjuguiden må videre være formulert på en måte som får frem innholdsrike svar og beskrivelser (Dalen 2013). Vi ønsket å stille spørsmål som var mest mulig åpne for å unngå ledende svar. Vi

opplevde det som utfordrende å lage gode spørsmål som kunne fange akkurat det vi var på jakt etter og brukte lang tid på å lande en ferdig intervjuguide.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det viktig å skille et forskningsintervju fra en hverdagslig samtale ved å ha bevissthet rundt spørsmålsformuleringen og en kritisk innstilling til det som blir sagt. Ved denne metoden foregår en dynamisk interaksjon og kunnskapsproduksjon mellom forsker og informant. Metoden forutsetter at forskeren er bevisst sin tilstedeværelse og posisjon da maktforholdet kan være asymmetrisk, og dette vil kunne være med å påvirke de data som fremkommer (Kvale & Brinkmann 2012).

Vi innledet alle intervjuene med en kort presentasjon av oss selv og formålet med undersøkelsen. Videre gikk vi gjennom punktene fra informasjonsskrivet om bruk av lydopptaker, anonymitet og muligheten for å trekke seg underveis og i etterkant av intervjuet. Alle var positive til bruk av lydopptaker. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, samme skole, og vi satt uforstyrret på et egnet rom med hver informant. Intervjuene med lærerne ble gjennomført på rundt 30 minutter, mens intervjuene med lederen tok noe lenger tid, i underkant av tre kvarter.

Nærhet til informantene er grunnleggende når man er ute etter å forstå opplevelser og erfaringer til temaene som tas opp (Dalen 2013). Vi opplevde at dette var enklere å få til da vi var to stykker som gjennomførte intervjuene. En førte ordet, mens den andre noterte seg refleksjoner og observasjon av kroppsspråk underveis. I metodelitteraturen omtales slike notater for memos eller feltnotater og fungerer som et supplement i tolkningen av teksten (Dalen 2013). Som tidligere nevnt er forskerens tilstedeværelse med på å påvirke intervjusituasjonen og informantene. Vi ønsket å skape en intervjusituasjon som var så behagelig som mulig. Derfor forsøkte vi å innta en tilstedeværende og lyttende holdning der informantene fikk snakke mest mulig fritt, selv om det innebar noe snakk utenom temaet. Vår ide var at dette kunne gi oss data til det vi ønsket å få svar på. Vi forsøkte å gi bekreftende signaler mens informantene snakket, spesielt hvis vi opplevde at de var usikre på om de svarte på det vi ønsket. Denne type bekreftelse kan gi informantene en følelse av å bli anerkjent, i motsatt fall kan de oppleve signaler som dømmende (Postholm 2010).

3.3 Analyse

I følge Postholm (2010) begynner dataanalysen allerede ved det første intervjuet og fortsetter av en mer dyptgående karakter etter at datamaterialet er samlet inn. Bearbeidingen starter med at forskeren transkriberer lydopptakene og observasjonene under intervjuet. Etter dette gjennomføres koding og analyse.

3.3.1 Transkribering

Her blir den muntlige samtalen fra intervjusituasjonen gjort om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). På denne måten gjøres data tilgjengelig for analyse. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og vi utførte selv omskrivingen fra tale til tekst. Dette gav oss et eierforhold til prosjektet, samt at det gav oss muligheten for umiddelbar analyse under arbeidets gang. Vi transkriberte to intervjuer hver, og ble på forhånd enige om form og struktur. Intervjuene ble skrevet ordrett og med alle gjentakelser. Spontane uttrykk som latter, mhm, ehm, pauser og ironi ble også registrert. Vi valgte å utelate dette i analysedelen for at det skulle være enklere å lese og forstå innholdet. Transkribering er et nyttig, men tidkrevende arbeid. Vi valgte å gjennomføre to transkripsjoner av hvert intervju, for å sikre at vi hadde fått med innholdet i intervjuene (Nilssen 2012).

3.3.2 Koding og kategorisering

Vi startet denne fasen med flere gjennomlesninger av intervjuene for å skaffe oss en oversikt over datamaterialets innhold. Deretter delte vi materialet opp i mindre deler. Ved å kategorisere på denne måten, blir det mer oversiktlig og lettere å håndtere. Kategoriseringen ble gjort manuelt da vi vurderte det som en overkommelig oppgave å analysere fire intervjuer uten å bruke dataprogram. Postholm (2010) argumenterer for at bruk av dataprogram gjør at man mister noe av nærheten til dataene og informantene. Ved manuell kategorisering fikk vi en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet. Vi brukte en induktiv-deduktiv tilnærming i kodings- og analysearbeidet. Ved en slik tilnærming vil noen antakelser opprettholdes og andre avkreftes (Postholm 2010). Vi hadde noen forhåndsvalgte kategorier som ikke ble endret underveis, slik som *ledelse* og *læring*. Disse bestemte hvilke data som ble samlet inn og dannet grunnlaget for våre forskningsspørsmål. I tillegg startet vi opp med *skolevandring* som egen kategori, men dette ble endret underveis. Vi erfarte at dette ikke egnet seg som egen kategori, men heller var en kontekst i forhold til de andre kategoriene. Ved systematisering av

materialet, kom vi frem til nye kategorier under de ovennevnte overskrifter. For eksempel så vi at svarene vi fikk rundt temaet *ledelse* handlet mye om krav og forventninger til skoleledere. Stikkord som tid, forventninger og dilemmaer var sentrale her. Stikkord som *tillit, imøtekommenhet, ivaretakende* og oppstartsamtale valgte vi å samle i kategorien *relasjoner* (vedlegg 5). Videre tolket vi stikkord som *livredd, høye skuldre, stresset* og *sjokkarta* til å handle om *emosjoner* (vedlegg 5). Denne kategorien hadde vi også på forhånd vært innom da Skrøvset (2008) konkluderte med at emosjoner er et moment i skolevandringen. Under overskriften læring, snakket informantene om *kunnskap, dialog, praksisrefleksjon, grupper, delingskultur* og *læringsøker*. Dette valgte vi å samle under kategoriene *refleksjon, samhandling* og *praksisfellesskap* (vedlegg 5).

3.3.3 Presentasjon og tolkning av funn

I vår presentasjon av empiriske funn har vi tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2012) tre fortolkningskontekster; *selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse*. I det første trinnet har vi uttrykt informantens selvforståelse, slik vi forstod det. På denne måten forsøkte vi å formulere meningene bak uttalelsene for å få frem informantenes opplevelser og oppfattelser. Under dette arbeidet ble uttalelsene meningsfortettet ved at lange setninger ble redusert til kortere formuleringer. Informantens dypere mening ble gjengitt med få ord. I neste trinn trekkes fortolkningen ut i et bredere perspektiv, lengre en informantens selvforståelse. Her har vi forsøkt å tolke uttalelsene innenfor det som etter vår mening er allmenn oppfatning. Et eksempel på dette er at vi tolker følgende sitat som at lederne ser på sin lærerbakgrunn som verdifull i utøvelsen av skoleledelse:

«Jeg er jo pedagog i bånd, jeg vil aldri stå og drive en hel økt sjøl, – så da vil det kanskje være type presentasjon en problemstilling som blir løftet fram fra min side, så legger vi opp til stort sett alltid diskusjoner internt i personalet.»

Det tillates i denne fasen at forskeren stiller seg noe kritisk til det som blir sagt og stiller spørsmål til om uttalelsen sier noe om personen selv. På det tredje trinnet gjorde vi en fortolkning basert på vårt teoretiske rammeverk. Denne fortolkningen går utover både selvforståelsen og kritisk forståelse basert på sunn fornuft (Kvale og Brinkmann 2012). Et eksempel på dette er at vi drøfter ovennevnte sitat opp mot Møllers (2011) teori om

kompetansekrav for skoleledere og på denne måten finner støtte i våre empiriske funn i teorien.

Funn og analyse vil bli presentert i kapittel 4. Vi har organisert fremstillingen ved å presentere uttalelsene i konteksten *selvforståelse*, for så å tolke uttalelsene etter den andre fortolkningskonteksten som er *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. I kapittel fem vil funnene bli drøftet opp i mot den tredje fortolkningskonteksten, analyse med utgangspunkt i en *teoretisk forståelse*.

3.4 Kvalitet

En forskers søken etter kunnskap gjennom intervju som senere analyseres og tolkes, kan komme i konflikt med vårt etiske ansvar og ønske om å respektere informantenes integritet. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at kvaliteten på intervjuet er avhengig av forskerens dyktighet på mange områder. I tillegg til å beherske spørreteknikken, er det grunnleggende at forskeren tar hensyn til relasjonen mellom seg og informantene, samt har bevissthet om etiske aspekter rundt forskningsintervjuet. De beskriver fire områder som er viktige å tenke gjennom på forhånd - samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Validitet og reliabilitet er sentrale begreper i diskusjonen om kvalitet. Begrepene har tradisjonelt vært benyttet i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning har innholdet i begrepene en litt annen betydning, men er allikevel aktuelt her. Vi vil her forsøke å skissere forhold i vår undersøkelse som vil kunne få innvirkning på troverdighet, styrke og overførbarhet.

3.4.1 Validitet

Validitet handler slik vi forstår det om hvorvidt resultatene er troverdige – hvor godt vi måler det vi vil undersøke. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen, kan validiteten sies å være høy. I følge Kvale og Brinkmann (2012) bør valideringsarbeidet fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele undersøkelsen. Den bør innbefatte vurdering av alle komponenter i et forskningsprosjekt, fra teoriens gyldighet til sluttrapportens kvalitet. Dette betyr at det kontinuerlig bør foregå en kontroll av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale og Brinkmann 2012). Vi har forsøkt å etterkomme ovennevnte i denne studien ved at vi har hatt stadige diskusjoner om fremgangsmåte og innhold ved vårt analyse- og drøftingsarbeid.

I følge Dalen (2013) er subjektivitet i forskerrollen avgjørende for prosjektets validitet (Dalen 2013). Som forsker er det ikke mulig å legge fra seg tidligere kunnskap og erfaringer, men det er viktig å ha et bevisst forhold til det i egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen. I følge Kvale og Brinkmann (2012) skapes kunnskap i samspillet mellom intervjuer og informanter. Dette betyr at forskeren er med på å skape data, og at dette derfor ikke kan forstås som den eneste sannhet. Dataene er med andre ord påvirket av forskerens forforståelse (Kvale og Brinkmann 2012). I motsatt fall vil dataene, slik vi forstår det, antakelig være mindre preget av forutinntatte meninger, dersom forskeren vet lite om det hun skal forske på. Med bakgrunn i dette, er det viktig i dette prosjektet å gjøre rede for vår forforståelse. Vi har i våre skolelederjobber hatt ulike erfaringer med skolevandring som metode. Begge har gjennomført skolevandring i flere runder, og noe av vår analyse kan naturlig være farget av dette. I tillegg har vi gjennom studiet i utdanningsledelse fått teoretisk kunnskap om sentrale temaer i undersøkelsen som kan sies å prege vår forforståelse. Arbeidet med den teoretiske delen av denne masteroppgaven er selvsagt også en del av vår forforståelse.

I følge Maxwell er det sammenheng mellom validitet og metodevalg (Maxwell 2013). Vi valgte å bruke intervju som metode for å undersøke vår problemstilling, noe som gav oss tilgang til informasjon som kanskje ikke hadde blitt fanget opp gjennom andre metoder. Et semistrukturert intervju åpnet muligheten for å foreta korreksjoner underveis, og ved at informantene fikk snakke fritt kunne de selv ta opp ting de følte var viktige for temaet. Vi kunne stille oppfølgingsspørsmål og fikk utdypet noe underveis. Slik vi forstår det, kan dette gjøre informasjonen vi fikk mer valid. På den annen side er det en trussel mot validiteten at vi er svært uerfarne forskere som har for lite kunnskap om metoden, og derfor kunne risikere å ikke stille de rette spørsmålene. Intervjuguiden ble justert etter erfaringene fra pilotintervjuet, og spørsmålene i den endelige intervjuguiden hadde til hensikt å fange opp relevante tanker om hvordan skolevandring kan være til nytte for kollektiv læring på en skole.

Postholm (2010) peker på at analysen av intervjuene kan være en kritisk fase for validiteten. Her kan forsker fort plukke eksempler på «riktige» utsagn, og på denne måten utelukke andre tvetydige funn. Hun påpeker videre at en forsker må være kritisk bevisst sin rolle i forskningsfeltet og til sine informanter. Vi er bevisst på at de kategorier vi kom frem til kan være preget av vår subjektivitet i forskerrollen. Videre kan fortolkninger av det som blir sagt preges av forholdet mellom informant og forsker, noe som kan være en trussel for validiteten (Maxwell 2013). Vi kjente til en av informantene som en medstudent gjennom en kort

periode, og var bevisst dette da vi analyserte. På den annen side tror vi at vår relasjon til informanten gjorde at de uttalelser som kom frem, var så nær dens opplevelse og forståelse som mulig.

I vår analyse kom vi som tidligere nevnt frem til flere hovedkategorier som vi tolket informantens utsagn til å dreie seg om. Vi kunne ved dette risikere å velge feil begreper og dermed trekke feil slutninger ved tolkningen av resultatene. Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad de begrepene og modellene vi anvender kan dokumenteres og forklares i datamaterialet (Dalen 2013).

En styrke ved denne studien er at vi er to som har analysert dataene. Samtidig er vi godt kjente og kommer fra samme skolekultur, noe som betyr at vi kan ha trukket forhastede slutninger og oversett viktige årsaksforklaringer. Det er også en svakhet at vi begge er skoleledere og muligens har en større forståelse for skoleledernes syn og perspektiver.

Vår problemstilling dreier seg om hvordan skolevandring kan være til nytte for kollektiv læring på denne spesifikke skolen. Dette studiet stiller seg etter vår mening noe svakt i forhold til overføringsverdien til andre grupper og situasjoner. Dette er fordi vi kun har foretatt intervjuene på en skole og med få informanter. Det innebærer at informantene kommer fra samme skolekultur og innehar erfaringer med skolevandring kun fra denne skolen.

3.4.2 Reliabilitet

Slik vi forstår det erstattes ofte reliabilitet med pålitelighet eller holdbarhet i kvalitativ forskning. Her ser vi på om resultatene kan reproduseres på en annen tid av andre forskere. Spørsmålet da er om informantene ville svart annerledes til andre forskere. Vi antar at dersom andre forskere bruker samme teorigrunnlag og samme intervjuguide, vil noen empiriske funn sammenfalle med våre funn. Under intervjuet er det viktig å vurdere om spørsmålsstillingen; innhold og form, kan påvirke svarene. Her kan for eksempel ordvalg være avgjørende (Kvale og Brinkmann 2012). I denne undersøkelsen intervjuer vi et lite utvalg fra *en* skole og må derfor se reliabiliteten i forhold til dette. Vår oppfatning var at intervjuene var preget av god stemning og at informantene ønsket å svare så ærlig som mulig på spørsmålene vi stilte. Vi kan allikevel ikke se bort fra om de ville svart annerledes dersom de ble intervjuet av andre.

Behandling av data er viktig for reliabiliteten. En måte å sikre dette på er å lage kjøreregler for transkriberingen, slik at dette ikke blir preget av subjektivitet (Kvale og Brinkmann 2012). Et eksempel på dette er at vi på forhånd ble enige om regler for hvordan blant annet småord og pauser skulle tolkes. Det er også viktig å holde orden på intervjudataene ved ikke å blande sammen hvem som har sagt hva. Vi forsøkte å merke dataene godt og sørget for at transkriberingen ble foretatt etter samme form, selv om vi var to forskere som begge transkriberte. Vi hadde gode drøftinger om hvilke kategorier vi ønsket å bruke i analysen, og erfarte at det var enkelt å enes om de valgene vi tok.

Vi har også brukt de ulike utsagnene i sin delvis opprinnelige form i analysedelen. Analysedelen er en kritisk fase for reliabiliteten. Subjektiviteten hos forsker kan overstyre utvalget av utsagn ved at de plukker ut det som passer til problemstillingen og utelukker motsatte og tvetydige funn (Postholm 2010). Vi har vært to som underveis i prosessen har drøftet funn, forklaringer og konklusjoner. På denne måten har vi kunnet dobbeltsjekke observasjoner og analyser. Vi har vært frem og tilbake i dataene og stilt hverandre kontrollspørsmål for å unngå feiltolking, og mener at vi på denne måten har forsøkt å sikre reliabiliteten på best mulig måte.

3.4.3 Etske betraktninger

I kvalitativ forskning med bruk av intervju som metode, er det flere etiske dilemmaer som forskeren bør tenke gjennom på forhånd. Det finnes ikke et sett etiske regler som forskeren kan følge, men etiske prinsipper fra metodeteorien kan være en støtte ved de ulike valg forskeren må ta underveis. Disse valgene vil være avhengige av kontekst og krever derfor sensitivitet av forskeren for den aktuelle settingen (Postholm 2010). Kleven (2011) nevner at viktige normer i forskning handler om krav til redelighet og åpenhet for motforestillinger, samt at alt arbeid må foregå ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Postholm (2010) beskriver etiske betraktninger før, under og etter datainnsamlingen. Hun understreker også betydningen av god informasjon på forhånd, respekt for enkeltmennesket underveis og bevissthet rundt innhold og form på publisering ved prosjektets slutt. Forskeren må være bevisst de ulike etiske sider ved denne metoden ved blant annet å unngå å komme i en terapeutrolle, og selvsagt ha respekt for eventuelle personlige opplysninger som fremkommer (Postholm 2010).

I vårt prosjekt sa informantene seg villige til å være med, og de skrev under på et samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Vi var nøye med å informere om hensikten med studien og datainnsamlingen, samtidig som vi presiserte at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg.

Vi bør som kvalitative forskere være oppmerksomme på vår subjektivitet og at vi tar med oss vår erfaring, bakgrunn og kunnskap inn i intervjuet (Nilssen 2012). Da vi selv er skoleledere var vi bevisste at intervjuene med rektor og inspektør antakelig ville oppleves annerledes enn intervjuene med lærerne. Førstnevnte kunne oppleves enklere å tolke da vi er i samme roller, samt at vi kunne være noe forutinntatt ut fra erfaringer på egne skoler når vi snakket med lærerne. Nilssen (2012) nevner tre egenskaper hos forskeren som kan ha stor betydning under intervjuet; toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikasjon. Dette tolker vi til å handle om å tilpasse seg det uforutsette og endre retning, lytte til signaler og nyanser i konteksten og skape god atmosfære som gir tillit til oss som forskere (Nilssen 2012).

Videre vil analysearbeidet være farget av forskerens forforståelse. Dette rommer meninger og oppfatninger, erfaringer og opplevelser forskeren har om fenomenet som studeres (Dalen 2013). Forskerens forforståelse kan være en forutsetning for å utvikle en dypere forståelse av fenomenet som studeres. Det er sannsynlig at våre egne personlige erfaringer og opplevelser med å bruke skolevandring i pedagogisk utviklingsarbeid på skolen kan sette preg på tolkningen av data. På samme måte vil den teoretiske forståelsen vi har tilegnet oss gjennom studiet, virke inn på fortolkningsprosessen. Forskeren må søke etter å benytte forforståelsen sin til å se nyanser og ulike perspektiver i datamaterialet, og på denne måten åpne opp for størst mulig forståelse av informantens uttalelser av erfaring og opplevelser (Dalen 2013). Dette betyr at det gjelder å finne en balansegang mellom fortolkning og analyseprosessen, der man verken overidentifiserer seg med de intervjuede eller lar seg styre av egne erfaringer eller teoretisk forståelse (Postholm 2010). Vi hadde i forkant av intervjuene drøftet vår egen forforståelse, noe vi mener gjorde oss mer bevisste på vårt utgangspunkt, og som forhåpentligvis var til hjelp for å møte fortolkning og analyseprosessen med større åpenhet og sensitivitet.

Forskeren må også ta med i betraktningen at den skriftlige rapporten som skal foreligge etter forskningen, kan tolkes av leseren. Det er derfor viktig at en på forhånd har avtalt med informantene hvordan resultatene publiseres. Konfidensialitet er grunnleggende for å beskytte informantene; fiktive navn på skoler og personer er for eksempel mye brukt i skoleforskning

(Kvale og Brinkmann 2012). I følge Kvale og Brinkmann (2012) bør kvalitativ forskning ideelt sett bidra til å forbedre menneskers situasjon, det er derfor viktig at forskeren tenker gjennom hvordan resultatene kommuniseres uten å påvirke enkeltmennesker eller grupper negativt. Deltakerne i vårt prosjekt er forsøkt ivaretatt gjennom anonymisering av skole og personer; her omtales alle som hun selv om begge kjønn er representert. Alle bakgrunnsdokumenter, lydfiler m.m er nå destruert. Vi opplevde ikke at det fremkom opplysninger under studiet som kan ramme enkeltpersoner, men det har vært viktig for oss å kvalitetssikre innholdet slik at ingen skal føle seg støtt. Informantene uttaler seg noe kritiske til episoder som har forekommet på skolen under tidligere rektor, men vi mener å ha ivaretatt dette ved anonymisering.

4 Presentasjon og analyse av datamateriale

I det følgende kapittelet vil vi presentere våre funn etter Kvale og Brinkmanns (2012) to første kontekster for fortolkning, *selvforståelse* og *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. I analyse basert på selvforståelse vil vi formulere uttalelsene nærmest opp til den intervjuedes egen forståelse og mening slik vi forstod det. Informantenes utsagn vil bli fortettet for å få frem essensen i budskapet. Vi vil videre fortolke utsagnene innenfor en bredere og allmenn forståelse, basert på Kvale og Brinkmanns (2012) andre kontekst. Informantens budskap vil her bli tillagt en dypere mening ved at vi kan stille spørsmål om hvilket budskap som fremkommer og stille oss kritiske til det som blir sagt. I dette kapittelet vil vi følge våre forskningsspørsmål. Først vil vi vise til empiriske funn som handler om ledelse i kontekst av skolevandring. Deretter vil vi presentere funn knyttet til forholdet mellom ledere og lærere i skolevandringen, for så til slutt å presentere funn vedrørende læring i kontekst av skolevandring. Våre informanter er som tidligere nevnt en rektor, en inspektør og to lærere. Vi vil i dette kapittelet bruke samlebetegnelsen skoleleder når lederinformantene enes om innholdet i et utsagn, men spesifisere hvem som sier hva der det er hensiktsmessig. Der det har betydning for tolkningen av våre empiriske funn, vil vi vise til om det er en eller begge lærerne som uttaler seg.

4.1 Skolevandring og ledelse

I dette kapittelet belyses forhold som har å gjøre med skoleledelse i en kontekst av skolevandring. Vi vil først få skoleledernes og lærernes beskrivelser av de prioriteringer som gjøres ut i fra krav og forventninger om ledelse i skolen. Ved å få deres beskrivelse på kompetanse, travelheten i hverdagen og de dilemmaer skoleledere står overfor, vil vi kunne få en bredere forståelse for de valgene skolelederne på Kvisten skole står overfor. Videre vil vi trekke frem empiriske funn som handler om pedagogisk ledelse på en skole. Ved å få et bilde av alle informantenes perspektiv på pedagogisk ledelse vil vi kunne få en større forståelse for hvordan denne typen ledelse utøves ved Kvisten skole.

4.1.1 Krav og forventninger til skoleleder

Som tidligere nevnt stiller ikke opplæringsloven krav om formell pedagogisk utdanning for rektor, men skolelederne på Kvisten skole er opptatt av sin tidligere yrkeserfaring som lærere, og de uttaler at de har pedagogisk utdanning og yrkeserfaring som lærere. Begge skolelederne er bevisste sin lærerbakgrunn og trekker dette frem som en fordel i sin utøvelse av ledelse. Rektor sier for eksempel:

«Jeg er jo pedagog i bønn, jeg vil aldri stå og drive en hel økt sjøl, – så da vil det kanskje være type presentasjon en problemstilling som blir løftet fram fra min side, så legger vi opp til stort sett alltid diskusjoner internt i personalet.»

Et annet moment som opptar skolelederne er tidsdilemmaet de står i, og hvordan de setter av tid i hverdagen. De beskriver seg selv som travle skoleledere som ønsker å gjennomføre skolevandringen etter intensjonene, men ser ut til å streve med å prioritere dette i forhold til andre akutte gjøremål. Rektor er tydelig på at planlegging er viktig og nevner kalender som et nyttig hjelpemiddel for å overholde de avtalene hun har gjort. Inspektør har erfaring med at hun ikke alltid rekker å gjennomføre som planlagt, men vi tolker begge, både rektor og inspektør, til å ha et oppriktig ønske om å skolevandre. Følgende sitat fra rektor bekrefter deres positive innstilling:

«Vi dytter det inn i denne perioden og da kommer jeg jo og går litt i ulike tider. Så er det en utfordring syns jeg, selv når jeg har dyttet det inn i kalenderen min for dette er den eneste måten å få det til på. Så er det en utfordring å være nok ute, – og det går ikke på ønske, for det at det er kanskje det morsomste jeg vet, men det er rett og slett fordi man drukner litt i arbeid....»

Begge lærerne er også opptatt av ledelsens tidsbruk, men fra et annet perspektiv. Lærere og ledelse har sammen bestemt rammene for gjennomføringen av skolevandringen, blant annet gjelder dette omfang og hyppighet. Lærerne forteller at dette ikke alltid blir gjennomført etter intensjonen. De forteller om en litt tilfeldig skolevandring som ikke synes å bli gjennomført helt etter avtale. Deres oppfattelse handler om travle ledere som ikke prioriterer å komme ut i klasserommet så ofte og så mange ganger som det ble lovet. De opplever at tiden avsatt til skolevandringen er tilfeldig, og følgende sitat fra en av lærerne kan være et bilde på deres tanker om omfang og hyppighet i skolevandringen:

«.....Så velger vi sjøl ut litt i samarbeid med rektor, eller den lederen som kommer på skolevandring, hos oss er det rektor. Også kommer hun innom og ser på det hvis hun har ti minutter en dag så kommer hun. Litt sånn – ja, når hun har tid.»

Skolelederne og lærerne er samstemte om at skolelederjobben er kompleks, og at skolevandringen er et godt verktøy for lederne til å komme tettere på elevenes læring i en travel arbeidsdag. Alle fires uttalelser tyder på at de er opptatt av betydningen av skoleleder som faglig leder, for å skape den profesjonelle skole. De løfter frem at skolevandringen bidrar til større kunnskap til det som skjer i klasserommet og at de får et bedre grunnlag for å uttale seg om elevenes læring. Myndighetene stiller store krav til skolelederne om først og fremst å ivareta kjernevirksomheten i skolen – elevenes læring. Skolelederne understreker at det kan være et dilemma å ivareta alles interesser i skolesamfunnet, det være seg skoleeier, foreldre eller lærerne, samtidig som skoleleder først og fremst skal ha fokus på elevenes læring.

Rektor sier om dette:

«Jeg syns det er veldig mange dilemmaer, – ikke minst i forhold til dette med lojalitet. Kanskje spesielt på det når man møter det på personalsiden. Så er jo min jobb å ivareta personalet, og samtidig hvis personalet ikke gjør sin jobb så er det å fronte foreldrene, å fronte det på en ryddig måte, – en utfordring syns jeg.»

4.1.2 Pedagogisk ledelse

De ulike teoretiske perspektiver på pedagogisk ledelse har sammenfallende tanker om at dette handler om et kontinuerlig arbeid med prosesser der lærer og leder reflekterer sammen over egen praksis med mål om endring. Både skoleledere og lærere har tanker om pedagogisk ledelse som en del av skolevandringen på Kvisten skole. De uttaler alle at målet med skolevandringen er at ledelsen skal få kunnskap om det som skjer i klasserommet, slik at lærere og ledelse har samme utgangspunkt ved refleksjon over undervisningen ved Kvisten skole. Skoleledelsen ønsker innblikk i praksis, og viser også med sine svar at de observerer lærernes undervisning i tillegg til elevenes læring. Pedagogisk ledelse handler blant annet om å lede aktivitet som påvirker elevenes læring, og i denne forbindelse vil elevenes læring ha tett sammenheng med lærernes undervisning. Begge skolelederne er opptatt av at de må korrigere enkelte lærere, for at disse lærerne skal gjennomføre det de mener er god undervisning og få best mulig læring i den enkelte klasse. Følgende utsagn fra inspektør et eksempel på dette:

«Det handler om å få et innblikk i praksis da ved skolen her. Så jeg tror at vi burde bruke det oftere, hele tiden. Jeg tenker at jeg tror for mange lærere oppleves det veldig som en sånn kontroll, men hvis vi gjør det ofte nok så blir det som en veldig naturlig del og jeg tror at vi trenger den skjerpingen. Det å få større innsikt i praksis og det å være med på å få endret praksis tenker jeg, gjennom dialogen.»

Både skolelederens og læreres utsagn viser at de er opptatt av mulighetene skolevandringen gir for innblikk og kunnskap om praksis, men dog med noe ulikt perspektiv. Lærerne tar elevperspektivet, og har tydelig fokus på kjernevirksomheten i skolen, elevenes læring. En av dem uttaler følgende:

«Eh - det er - jeg tror utgangspunktet er det å se på ungenes læringsutvikling da. Se etter bevis for læring, det er jo det uuttalte målet. Også tror jo jeg at det for en leder er fint å ha litt oversikt over hva som skjer rundt i klasserommene, både de voksne og ungene og at det er – skal man være leder så må man vite hva som skjer. Det er en måte å bli kjent med ungene på og se hva vi har av utfordringer og at det er totalen, å ja også se hvordan vi gjør det i forhold til utviklingsarbeid og de målene som er satt opp. Hva slags veiledning vi trenger i læringsløypa.»

Læreren har her også en tanke om at skolelederne ønsker noe mer med skolevandringen enn det som er uttalt. Hun mener at det er en fordel at rektor og inspektør er rundt i klasserommene, fordi de da vil observere handlinger de ellers ikke ville hatt kjennskap til både hos elever og lærere.

I følge definisjon på pedagogisk ledelse handler dette også om å lede lærernes refleksjons- og læringsprosesser. For å involvere hele personalet i dette arbeidet har rektor en forventning om at alle bidrar i diskusjoner, og hun ønsker å legge til rette for gode økter med utviklingsarbeid på skolen. Hun er tydelig bevisst at alle stemmer skal høres og beskriver seg selv som streng i forhold til organisering av læringsøkter. Her er det ikke noe slingringsmonn, og hun krever blant annet at lærerne møter forberedt til disse øktene. Videre uttaler hun at ikke alle har vært like deltagende. På spørsmålet om hvordan skoleleder samarbeider med lærerne om elevenes læring er svaret at dette handler noe om praktisk tilrettelegging og å være i forkant i forhold til skolens satsingsområder og skoleutvikling, i tillegg til å være støttende og tålmodig. Dette arbeidet er tidkrevende, men kan bidra til at medarbeider blir motivert for skolens utviklingsarbeid.

Rektor uttaler:

«Men det er jo klart det krever mye av oss, at vi hele tiden skal være i forkant og det å dra med lærerne i det. Man er ofte veldig utålmodig, alle endringer skal skje så fort. Så man må på en måte lære seg å skynde seg langsomt, for det tar tid. »

På Kvisten skole bruker ledelsen skolevandring som en del av sin pedagogiske ledelse med mål om læring- og utvikling i organisasjonen, og skolelederne er bevisst målet med de ulike fasene i skolevandringen. Ettersamtalen er samtaler mellom lærer og nærmeste leder. Våre informanter, både lærere og ledere, forteller at disse samtalene er preget av undring og refleksjon, der de sammen skal finne fram til gode løsninger.

«Jeg tenker det at det ikke skal kjøres ut som en kontrollinstans, for det at i det man gjør det så stenger man (klapp) for diskusjoner, men det å kjøre det som en metode hvor man er en drøftingspartner og en refleksjonspartner og det her er uvant for de her, men det at jeg sier at jeg sitter ikke med noen fasitløsninger på dette her jeg, men jeg kan være en diskusjonspartner for deg. Jeg har vært lærer i mange, mange år, jeg har god bakgrunn både sånn praktisk og teoretisk så jeg kan spille inn og være en diskusjonspartner, men veldig sjelden at jeg sitter på et fasitsvar. De gode løsningene må man prøve å finne sammen. ».

Dilemmaet mellom administrativ og pedagogisk ledelse preger hverdagen og mulighetene til å få gjennomført skolevandring etter intensjonen, og skolelederne i vår studie gir uttrykk for at oppgaver som vikarinnkalling, sykefraværsoppfølging og praktiske oppgaver rundt vedlikehold av byggene tar mye av arbeidstiden deres. Dette resulterer i at pedagogisk ledelse kan bli prioritert lavere enn ønskelig, og skolevandringen kan bli utsatt som følge av at det dukker opp andre oppgaver ad hoc. De gjennomfører utviklingsøkter som planlagt, og rektor uttaler at hun ønsker å trekke erfaringer fra skolevandringen inn her. Hun skisserer noen tanker om hvordan dette skal gjøres i det videre arbeidet på skolen. Her skal det legges opp til en felles drøftings- og diskusjonsperiode rundt temaet «den gode time» med tanker om at dette skal kunne føre til endring av praksis. Rektor er opptatt av å trekke lærerne med i det felles utviklingsarbeidet, og ønsker derfor å frigjøre mest mulig tid til pedagogisk ledelse. Hun er derfor tydelig på at rene administrative avgjørelser ikke egner seg for drøftinger i fellesskapet:

«Det å kjøre gjennom på fillesak, vi diskuterer for eksempel ikke limstifter, som lærerne kan bruke uhorvelig mye tid på her, hvis man åpner opp for det. Sånt orker ikke jeg å diskutere. Det er da tar jeg noen avgjørelser og så. Så sanne ting – der diskuterer vi ikke. Det orker jeg ikke. Da blir jeg ikke grei.»

4.1.3 Oppsummering

Vi har ovenfor presentert analysen av våre funn vedrørende krav og forventninger til skoleleder og pedagogisk ledelse ved Kvisten skole. Skolelederne og lærerne er samstemte om mye. Alle fire ser et dilemma ved at tiden ikke strekker til for å utføre alle oppgaver som kreves, både administrative og pedagogiske. Skolelederne er opptatte av sin formelle kompetanse, men vi fikk ingen utsagn fra lærerne rundt dette. Pedagogisk ledelse handler blant annet om å lede prosesser som fremmer elevenes læring. Både skolelederne og lærerne ønsker at skolevandringen skal ha fokus på elevenes læring. Begge skolelederne og en av lærerne peker på at dette også er et godt verktøy for å observere lærernes arbeid, og alle tre synes å være positive til dette. En lærer understreker at skolelederne i skolevandringen uttaler at de kommer for å observere elevenes læring, men at de antagelig også bruker dette verktøyet for å få oversikt over den praksisen som utøves i klasserommet. Refleksjonssamtalene er, i følge både ledere og lærere, preget av undring med mål om å komme fram til gode løsninger sammen, og ledelsen ved Kvisten bruker derfor skolevandring som del av sin pedagogiske ledelse.

4.2 Forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen

I dette punktet belyses det som har å gjøre med forholdet mellom ledere og lærere i skolevandringen på Kvisten skole. Vi vil kunne få en bredere forståelse av dette forholdet ved å presentere funn som viser hvordan leder bygger relasjoner, samt funn som beskriver de emosjoner som oppstår under skolevandringen.

4.2.1 Relasjoner

I et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse handler det om at ledelsesfunksjoner kan ivaretas av flere enn de formelle lederne. Rektor på skolen er relativt nyansatt og har mange

tanker om egen ledelsesfilosofi. Hun uttaler seg om felleskap og lagbygging der alle bidrar for å nå skolens mål og er tydelig på at ledelse og lærere ikke må jobbe mot hverandre. Vi antar at det å skape en kultur der alle opplever seg selv som en viktig brikke i fellesskapet, er en del av hennes lederfilosofi. Ved å snakke om hver og ens betydning i kollegiet, har rektor tro på at skolens felles mål nås raskere og det skal hele tiden handle om elevenes læring:

«Jeg tror jo at hvis man har en god relasjon så kan man få til utrolig mye, og hvis man opplever seg selv som del av et lag, så drar man mye kjappere i samme retning enn om man ikke er et lag. Her har det nok vært en kultur før jeg kom på at Ja, man trengte å bygge lagfølelse. Det har nok vært litt sånn personalet mot i hvert fall deler av ledelsen. Eh – også måtte man begynne litt på nytt å gå litt tilbake, eh – sånn at vi ser at vi har felles interesse. Jeg minner stadig om det at det er de 350 barna som er her hver dag som er vårt felles interesseområde.»

Skolens strukturelle rammer bærer også preg av ovennevnte ledelsesfilosofi. Alle fire informanter nevner ulike samarbeids- og ansvarsområder. Inspektør forteller at rektor er bevisst at hun har hovedansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, men at hun også er opptatt av å involvere flere. Inspektør sier dette:

«Så er også SFO leder veldig kobla på det med skoleutviklingen da, sitter i plangruppa blant annet. Så, så jeg og rektor og SFO leder og tre lærere sitter i plangruppa.»

En av lærerne beskriver hvordan fellesmøter ledes av forskjellige lærere og ledere, ut fra kompetanse og ansvarsområder:

«Nei, ikke alltid. Det kan også være inspektør, teamledere som av og til har noe som de har jobbet med ledelsen så de leder møtet, eller folk som har ulike funksjoner da. Leseveiledere da for eksempel, de har av og til ledet møtet, fordi vi da har jobbet med leseveiledning da eller lesing.»

På Kvisten skole ønsket lærerne mer tid til samarbeid om fagene, men tok ikke initiativ til dette selv. Skolelederne prøvde å tilrettelegge for læringsøker lærerne selv skulle lede. Til deres skuffelse var det ingen som skrev seg opp på listen som ble hengt opp. Dette bekreftes av en lærer som forklarer dette med at ingen meldte seg på da det var frivillig, og at det gikk utover lærernes bundne arbeidstid.

Skoleledernes relasjonsbygging til lærerne står sentralt i vår undersøkelse. Begge lærerne i vår studie vektlegger åpenhet og dialog som grunnleggende for skoleleders mulighet til å skape gode relasjoner til medarbeiderne. De beskriver en rektor som har valgt å være åpen og tett på de ansatte. Oppstartsamtaler og rektors tilstedeværelse i lunsjen nevnes som eksempler på relasjonsbygging. En av lærerne forteller dette om rektors relasjonsbygging:

«Ja, hu har åpen dør, det er veldig lett å komme innom henne. Og hun sier det, det er bare å komme innom. Så er hun til stede i lunsjen og det er på en måte lett å slå av en prat med henne. Hun har et veldig sånn inviterende vesen. Ja, kan ikke komme på noe helt konkret.»

Læreren er tydelig positiv til de formelle og uformelle samtalene som foregår mellom rektor og lærerne på skolen. Vi oppfattet under intervjuet at oppstartsamtalene og lunsjpraten er noe av det lærerne setter mest pris på hos sin rektor, og at de mener dette var riktig og viktig prioritering av tid. De trekker dette frem flere ganger i løpet av intervjuet. Rektor gjennomførte individuelle oppstartsamtalene for å bli raskt kjent med alle lærerne. Dette forstår vi som et viktig bidrag for å skape gode relasjoner til den enkelte medarbeider. Rektor uttrykker det slik:

«Ja, jeg kom jo da ny i fjor høst – og det første jeg da gjorde da var å invitere alle lærerne til en samtale med meg. Jeg hadde selvfølgelig en agenda, men det primære var å være å høre og bli kjent med. I tillegg så er jeg veldig bevisst på å prøve å være mest mulig tilstede for skolen. Prioriterer alltid å spise for eksempel med personalet – er her på morgenen, så sant jeg ikke skal noe annet sted sitter jeg alltid på personalrommet om morgenen for på en måte være en del av – prøver å følge opp den enkelt i forhold til det jeg vet skjer i livene deres. Prøver rett og slett å være litt på.»

Rektor bruker begrepet ledelsesfilosofi da hun snakker om forutsigbarhet, imøtekommenhet, ivaretagelse og tillit. Det kan være en utfordring å få alle til å jobbe etter forventningene, og begge skolelederne snakker om hvordan tillit og kontroll henger sammen. I skolevandringen vil følelsen av tillit og kontroll være avgjørende for relasjonen mellom lærer og leder. Både rektor og inspektør ved Kvisten skole har tanker om hvordan skoleledere bør opptre for å skape best mulig relasjoner. De fremhever flere dimensjoner ved å skape tillit og understreker at de har troen på lagarbeid der hver enkelt er en viktig brikke, og alle vet hvor veien videre går. De har fokus på den tilliten som ligger til grunn for tanken om at hver lærer utfører oppdraget sitt. Begge beskriver ivaretagelse av den enkelte ved å være lyttende tilstede for

lærerne, og de legger vekt på forutsigbarhet. Det synes som om begge skolelederne har en tanke om at ved å gi mest mulig tillit til den enkelte, vil lærerne bidra positivt. Vi tolker allikevel utsagnet nedenfor, om utfordringer og kontroll, til at inspektør har en tanke om at ikke alle lærerne fungerer som ønsket, og at de må være tett på for å få oversikt:

«De får tillit og så regner jeg med at oppgavene blir utført og så blir man jo noen ganger innmari skuffet og må inn å kontrollere. Det er altså å ta de på alvor, lytte, men også tenker jeg at jeg skal være forutsigbar leder sånn at skal forvente at jeg behandler de likt, at jeg er konsekvent.»

Begge lærerne forteller at de setter pris på positive egenskaper hos lederne som omgjengelighet, omtenksomhet og trivelighet. De oppfatter å bli behandlet med respekt og at ledelsen har tillit til at de gjør jobben sin. Det at ledelsen gir dem frihet og ikke blander seg opp i deres jobb trekkes frem som positivt fra begge. En av dem uttaler:

«Jeg tror det går mer på det at ledelsen har tillit til at vi gjør jobben vår, blander seg ikke inn, altså detaljstyrer ikke»

Lærers utsagn sier noe om skoleledernes evner til å bygge relasjoner på en slik måte at lærerne føler seg respektert og sett. Rektors kommunikative evner ser ut til å skape tillit og sørger for at lærerne stresser mindre i hennes nærvær. En av lærerne forteller at hun er lett å snakke med og at hun får dem til å senke skuldrene. Vårt inntrykk er at lærerne ser begge ledernes involvering i læringsarbeidet i klasserommet som positivt, så lenge det ikke dreier seg om detaljstyring. Ovennevnte sitat viser at for denne læreren skapes tillit til lederen ved at hun utøver minst mulig kontroll over lærers daglige arbeid.

4.2.2 Emosjoner

Skolelederne og lærerne snakker om emosjoner som oppstår hos enkelte lærere i skolevandringen. Alle fire informanter forteller at noen lærere blir stresset av uventede besøk av skolelederne i klasserommet, og bruker begreper som livredde, kjempeubehagelig, kvekker litt og ubehagelig. Sitatet under fra en av lærerne tegner bilde av det stresset og den usikkerheten som kan oppstå i skolevandringen:

«Ja, jeg tror det og jeg må jo si det at det er jo litt ja når rektor kommer inn i klasserommet så er du jo veldig klar over at hun er der og ser på det du gjør. Og man blir jo litt stresset av

det kanskje. Og jeg vet at det er andre som blir veldig stresset av det, og som synes det er litt ubehagelig. På en måte mister litt sånn tråden og blir litt ja. Det vet jeg.»

Også begge skolelederne kan bekrefte at lærerne har vært følelsesmessig berørte da de har kommet i klasserommet for å observere. Inspektør forteller følgende om emosjoner hos lærerne i skolevandringen:

«Jeg tror det stresser lærerne litt fremdeles det med skolevandring, at de type: åh kommer de nå, jeg har ikke forberedt meg osv. Det er alltid noen unnskyldninger, og de løper etter deg etter du har vært der og sier det var dumt du kom nå, og nå gikk det jo ikke noe bra. Så det å få lærerne til å senke skuldrene litt, for jeg tror de synes det er veldig stressende. Jeg har jo vært så mange timer i klasserommet selv, så jeg vet at noen timer kan gå rett i dass.»

Utsagnene til både lærer og skoleledere handler om den usikkerheten som kan oppstå ved nye og uvante situasjoner som at ledelsen trer inn i et klasserom for å observere undervisning. Tradisjonelt har norske lærere vært bak lukkede dører i klasserommet, og de har sjelden blitt observert av andre voksne. Lærerens utsagn kan tyde på at hun har snakket med kollegaer som synes de ikke greier å utføre jobben sin tilfredsstillende når en skoleleder kommer for å observere. Det kan synes som om lederne også har opplevd prestasjonsangst hos enkelte lærere når de vandrer rundt. Lærerne kommer med bortforklaringer og unnskyldninger når ting ikke går etter planen i klasserommet. Dette er rektors andre skoleår på Kvisten skolen. Skolevandringen startet opp noen år tidligere med annen rektor, men alle fire informanter nevner at formen nå er noe annerledes. Det kan synes som skolevandring under tidligere rektor har gitt noen av lærerne negative erfaringer og sterke emosjoner aktiviseres derfor tydelig. Ny rektor har bestemt seg for å trå varsomt:

«(...) det har de ikke vært vant til her, derfor så må jeg ta det litt pent, eller så blir det litt sjokkarta.»

Emosjoner kommer også tydelig til syne under andre situasjoner på skolen der lærere og ledere møtes. Tidligere var de kollektive læringsøktene preget av daværende rektors lederstil, noe som fortsatt henger litt igjen i skolekulturen på Kvisten skole. Inspektør forteller:

«Ja. Det var sånn typ der at lærerne sov dårlig natta før, for nå kommer leder inn. Et voldsomt kontrollregime, og det bærer hele organisasjonen preg av fremdeles. Så vi jobber med å snu det rett og slett. Det var sånn type at her åpnet man ikke kjeften på fellesmøtene

for det var skummelt. Og da kan man fort bli kappet hodet av. Og hvis man da var uenig med leder, og det er også en greie for vi må tørre å kunne være uenig med leder. Men det var ikke helt greit her før.»

Utsagnet ovenfor viser at det tidligere var krevende å ta ordet i felles læringsøkter på skolen. Mange turte ikke å ta ordet i frykt for å få negative tilbakemeldinger, eller ikke få anerkjennelse fra leder. Dette preger tydelig fellesmøtene fortsatt, og skolelederne jobber for å skape trygghet og forutsigbarhet. Det kan være at dette fortsatt er en del av dagen skolekultur, selv om denne rektoren ikke jobber der lenger. Noe som betyr at de kan være usikre på hverandre og at negative emosjoner fort kan oppstå ved kollektive læringsprosesser.

4.2.3 Oppsummering

Vi har ovenfor presentert våre empiriske funn vedrørende forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen ved å analysere utsagn om relasjoner og emosjoner. Våre funn tyder på at rektor har vært bevisst i sin relasjonsbygging og at hun har lyktes med dette på Kvisten skole. Hun forteller detaljert om sin ledelsesfilosofi, og beskriver hvordan hun nærmer seg og følger opp lærerne i hverdagen. Lærerne på sin side bekrefter at de setter pris på rektors adferd og hennes tilstedeværelse. Alle fire informanter er opptatt av de emosjoner som kan oppstå i skolevandringen. Lærerne bruker sterke ord og uttrykk for å beskrive disse, mens lederne er noe mer moderate i sine uttalelser.

4.3 Skolevandring og læring

4.3.1 Refleksjon og læring

Skolevandringens før- og ettersamtaler skal etter intensjonen være reflekterende samtaler mellom leder og lærer. Før samtalen på Kvisten skole blir gjennomført som gruppesamtaler med hvert team. De tar utgangspunkt i skolens satsningsområde og blir enig om hva leder skal skolevandre på. En lærer forteller:

«Eh – først i samtale med leder så velger vi ut noen punkter som de ønsker at hun skal se på når hun er inne i klasserommet. Da skal de punktene være i samsvar med utviklingsmålene våre, handler om synlig læring da. Så velger vi sjøl ut litt i samarbeid med rektor, eller den lederen som kommer på skolevandring, hos oss er det rektor.»

Det kan ut i fra dette utsagnet være vanskelig å tolke hvor mye det reflekteres i denne samtalen. Her kan det se ut til at det dreier seg mest om å bli enige om hva leder skal se etter i skolevandringen. Videre benytter lærer begrepet samarbeid, som kan tyde på at denne utviklingen skjer i samhandling med andre på skolen og derfor kan være en refleksjonsprosess. Inspektør bekrefter dette ved å fortelle oss at skoleleder gjennomfører førsamtaler med hele arbeidslaget, og at det forventes at lærerne på forhånd har snakket sammen og valgt ut områder for skolevandringen. Dette betyr at det i forkant av førsamtalene legges opp til samtaler i arbeidslaget som kan være reflekterende.

Begge lærerne snakker også om egen læring i forbindelse med skolevandringen, men knytter ikke dette til samtalene. Den ene læreren uttaler at hun lærer mest når hun forbereder seg til undervisningen som leder skal observere:

«Den største læringa som skjer er jo den som er underveis, men ikke nødvendigvis den samtalen. Den største læringa er jo mens jeg venter på at hu kommer eller mens jeg driver og tenker på det var det hu skulle se på, hva var det igjen.»

Videre forteller begge lærerne at de forstår hensikten med samtalene som å sette seg nye mål de trenger å jobbe mot, og beskriver samtalene mere som en vurdering fra skoleleder. De bruker ikke begrepet refleksjon om disse samtalene. For oss synes det som om de ikke ser på denne samtalen som en dialog mellom to likeverdige parter, men som en vurderingssamtale der skoleleder påpeker momenter i undervisningen som ikke er bra nok. Lærerne ser ut til å ha hovedfokuset på hva som skal endres og hvilke råd de kan få av leder.

Begge skolelederne på Kvisten skole gir uttrykk for at ettersamtalene skal dreie seg om refleksjon rundt praksis, og rektor er opptatt av å ha sett lærerne i aksjon for å kunne reflektere sammen med dem:

«Planen min er at jeg i hvert fall skal ha vært og observert hver lærer minimum 5 ganger i ulike settinger. Jeg noterer da etter hver gang jeg har vært ute og så får de tilbakemelding som en del av medarbeidersamtalen. Det er en del av det skjema som de skal forberede seg i forhold til at de også får lov til å si hvordan de opplever skolevandring, eh – er veldig tydelig på at dette ikke er som en kontroll, men som en på en måte få kunnskap om - kunne være en refleksjonspartner, reell refleksjonspartner. Eller så blir man jo sånn typ teoretisk refleksjonspartner og det har jeg ikke noe lyst til å være.»

Rektor understreker at hun ikke bare vil være en teoretisk refleksjonspartner som samtaler med lærerne rundt det de gjør i klasserommet, uten selv å ha sett utøvelse av praksis. Hun sier at for at samtaler skal være refleksjon som fører til utvikling, må hun ha et godt grunnlag fra klasserommet. Også inspektør fremhever dialogen og innsikten hun får som viktige i disse samtaler og snakker om det å reflektere rundt det som var tema i skolevandringen. Hun fremhever verdien av det å få til en dialog i disse samtaler mellom lærer og leder i etterkant, og hun trekker denne samtalen frem som et verktøy for videre læring. Vi tolker dette til at begge skolelederne ønsker å være likeverdige parter i en samtale som kan føre til læring. De ulike stemmene i denne dialogen vil forhåpentligvis kunne bringe nye kunnskap til hver og en.

4.3.2 Læring i praksisfellesskapet

Et sosiokulturelt perspektiv på læring forutsetter samhandling (Dysthe 2001, Illeris 2012). Det finnes mange ulike former for samhandlingsgrupper i norske skoler. På Kvisten skole er lærerne organisert i trinnteam og arbeidslag. Dette krever samhandling på ulike nivåer i organisasjonen. Rektor forteller at samarbeidskompetanse er et krav ved ansettelser på skolen:

«De jobber ikke med hver sin klasse, men de jobber på trinn. Det forutsetter samarbeid. Det er vi veldig tydelig på når vi ansetter. Nå har vi akkurat kjørt en ny ansettelsesrunde og det er ett av kriteriene som vi da sier i intervjuene at ligger til grunn her er at vi jobber på trinn og da må man putte inn en del ekstra jobbtid av for- og etterarbeidet for eksempel sammen. Man kan ikke sitte hjemme på hvert sitt kjøkkenbord og samarbeide og forberede når man jobber på et trinn. Så har de jo avsatt da halvannen time felles – altså som er satt av til teamtid som vi aldri rører som de får bruke sjøl»

Slik vi forstår rektor er hun opptatt av den samhandlingen som foregår når lærerne sitter i en gruppe i samme rom og bruker språket som verktøy. På norske skoler er teamjobbing en del av hverdagen, og rektor på Kvisten skole kan synes å ha en tanke om å skape en bevissthet rundt denne formen for samarbeidskultur og at det ikke er noe som kan velges bort. Dette viser hun ved at hun løfter samarbeid ved ansettelser av nye lærere. Begge lærerne snakker også positivt om samarbeid og viser til forskjellige former for organisering av arbeid i grupper. Den ene av lærerne fremhever at de blir bedre lærere av å samarbeide. Lærerne viser til erfaringer fra samarbeid i grupper hvor temaene er knyttet direkte opp til deres praksis. I

slike grupper kan de utveksle og dele gode konkrete metoder og praktiske tips som kan brukes rett inn i klasserommet. Følgende sitat fra en lærer viser dette:

«Det blir i tilfelle på fellesmøte. Vi har et fellesmøte i uka, og da er det ofte temaer, la oss si synlig læring da som er et tema som vår skole skal jobbe med. Da blir vi ofte delt i grupper, hvor vi har litt sånn introduksjon så er det et eller annet vi på en måte skal diskutere. Vi blir delt i diskusjonsgrupper, kanskje 3, 4, 5 grupper. Hvor vi da sitter og jobber med noe felles i gruppene, så oppsummerer vi felles etterpå. Det er veldig bra måte å jobbe på synes jeg. I stedet for at alt skal komme fra ledelsen til oss så har vi endel sånne gruppearbeid da på disse fellesmøtene.»

Videre forteller lærerne at de er spesielt positive til en type læringsøkter hvor de deler konkrete ideer som kan brukes i undervisningen. Mens lederne på sin side fremhever felles drøftinger rundt praksis, fremfor å bytte undervisningsopplegg, som mest positivt. De trekker særlig frem diskusjonene der lærerne forsker på sin egen praksis i forhold til mål, kriterier og hvordan elevene lærer. Lærerne er også motiverte for denne typen drøftinger i kollegiet da de opplever alt utviklingsarbeid som nyttig dersom det kan knyttes direkte til praksisen i klasserommet. Som nevnt tidligere har Kvisten skole «synlig læring» som hovedsatsningsområde, og det ser ut til at det er skapt et felles engasjement i hele kollegiet om dette.

«Nei, det er vel på en måte ved å vise oss at poenget med utviklingsarbeid er at vi skal føle at det er nyttig i hverdagen vår. På en måte dra det litt ned på jorda da, at poenget er at vi ikke skal drive med det bare for at vi skal drive med det, men for at det skal lette arbeidet vårt i klasserommet og gjøre undervisningen bedre. At vi klarer å se nytten av det. Jeg synes også at vi driver med ganske konkret utviklingsarbeid som er direkte knyttet til klasserommet og elevene. Det ser vi nytten av, synlig læring for eksempel.»

Rektor ved Kvisten skole er opptatt av den kollektive læringen. Organisering av de felles læringsøktene er en viktig faktor for å få til dette (Roald 2012). Inspektør snakker om hvordan de her legger til rette for å få til lærende møter:

«Da har vi som regel litt sånn generelt først, bare for å oppdatere hverandre. Så pleier vi da å ha et tema som er kjent på forhånd, det står på møteplanen. Så er det en intro, type 20 minutter på det. Så prøver vi å få til en gruppediskusjon for at lærerne skal bidra, sånn at de

må i aktivitet. Og da får de ikke lov til å gå fra møterommet rett og slett. De må sitte der å jobbe. Sånn at de da skal produsere noe eller gi en tilbakemelding sånn at vi oppsummerer møte med det. Det er det ideelle, det vi prøver å få til tenker jeg. ...»

Inspektør beskriver en organisering av fellesøktene på Kvisten skole der de vektlegger aktiv deltagelse fra alle tilstedeværende. Forberedelse til møtet, ulike gruppesammensetninger, rekkefremlegg med mål om at alle skal slippe til, diskusjoner i smågrupper og plenum er viktige faktorer for å få til gode kollektive læringsøkter. Både rektor og inspektør forteller også at de møtene som ikke organiseres på denne måten kan være preget av umotiverte og slitne lærere.

På spørsmål om sammenhengen mellom skolevandring og kollektiv læring på Kvisten skole svarer skoleledere og lærere noe ulikt. Ledernes svar kan tyde på at de er bevisst hvordan de trekker temaer fra skolevandringens ulike faser inn i fellesskapet. Inspektør beskriver dette som å jobbe på to nivåer, og vi antar at hun her tenker på individuell og kollektiv læring:

«Ja, absolutt. Jeg tenker at nå jobber vi i ettertid av skolevandringen har vi jo medarbeidersamtaler med hver enkelt. Men vi trekker jo noen tråder fra det av igjen som vi må inn å jobbe med i personalet. ... Og det må man gjøre litt sånn på to nivåer tenker jeg. Som går direkte på dem, men samtidig må man trekke i det kollektive.»

Lærerne synes ikke å ha samme bevisste forhold til dette. De ser allikevel en viss sammenheng og forteller at det er skolens satsningsområde, «synlig læring», som er tema både i skolevandringen og i skolens felles utviklingsarbeid. Følgende sitat fra lærer kan være et eksempel på dette:

«Det vet jeg ikke, altså det er jo litt knyttet opp mot det felles prosjektet. Det er det. Det er innholdet i «synlig læring» som rektor ser om vi driver med.

Det kan se ut til at Kvisten skole greier å ha en «rød tråd» i utviklingsarbeidet, både på det individuelle og kollektive læringsnivået. Rektor uttaler at målet er å oppnå best mulig læring i organisasjonen, og hun fremhever at lærerne skal være en del av skolens kollektive læringsprosesser. Skolevandringen henter informasjon direkte fra klasserommet og har fokus på skolens kjernevirksomhet. Ved å knytte lærernes daglige arbeid i klasserommet opp mot de kollektive læringsøktene, ser det ut til at ledelsen har en god innfallsvinkel i dette arbeidet.

4.3.3 Oppsummering

Vi har her presentert våre empiriske funn vedrørende refleksjon og læring i et praksisfellesskap. For rektor og inspektør er tydelig før- og ettersamtalene viktige verktøy for refleksjon som kan føre til læring. Lærerne på sin side bruker ikke begrepet refleksjon, men forklarer innholdet i samtalene som en vurdering fra sin nærmeste leder. Det synes som om begge lærerne er positive til dette og opplever disse samtalene som nyttige. Samtidig uttrykker en av lærerne at den største læringen skjer når hun forbereder seg på besøk i klasserommet. Både rektor og inspektør forteller at de ser på skolevandring som et verktøy for både individuell og kollektiv læring. Inspektør uttaler at dette handler om å jobbe på flere nivåer samtidig. Lærerne snakker ikke om dette på samme måte, men uttaler at de setter pris på at tema for skolevandringen er det samme som skolens satsningsområde; «synlig læring».

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi presentere våre hovedfunn og drøfte disse ut fra vårt teoretiske rammeverk. Drøftingen er ordnet etter våre forskningsspørsmål. Først drøfter vi funn knyttet til skolevandring og ledelse. Her vil vi se nærmere på hva som må ligge til grunn for at ledelsen får gjennomført skolevandringen. Vi vil forsøke å knytte dette opp mot de krav og forventninger som stilles til dagens skoleledere og se på dette i lys av definisjonen på pedagogisk ledelse. Deretter drøfter vi funn knyttet til forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen. Her ser vi på hvordan skolelederne i vår studie bygger relasjoner til lærerne. Videre diskuterer vi hvilke emosjoner som kan oppstå i forbindelse med skolevandringen. Til slutt drøfter vi funn knyttet til skolevandring og læring. Refleksjon og samhandling i et praksisfellesskap vektlegges i denne delen. Kvale og Brinkmanns (2012) siste kontekst for fortolkning – *teoretisk forståelse* – ligger til grunn for vår drøfting i dette kapittelet.

5.1 Skolevandring og ledelse

5.1.1 Krav og forventninger

Opplæringsloven (1998) krever pedagogisk kompetanse, men definerer ikke nærmere hva som ligger i dette. Det betyr at en skoleleder ikke behøver å ha utdanning som lærer, eller erfaring fra et klasserom. Våre empiriske funn viser at skolelederne er opptatte av at de har bakgrunn som lærere fra samme skoleslag som de nå leder. De trekker denne erfaringen og bakgrunnen frem som en stor fordel i sitt ledelsesarbeid generelt, og i skolevandringen spesielt. Dette støttes av Møller (2011) som beskriver utøvelse av skoleledelse som et sammensatt fenomen. Hun fremhever praktiske ferdigheter og skoleleders faglige autoritet, og understreker at dette er grunnleggende for å få anerkjennelse fra andre i organisasjonen (Møller 2011). Observasjonen i klasserommet med etterfølgende samtaler er en sentral del av skolevandringen. Deres bakgrunn som lærere kan ha betydning for å bli akseptert som en rollemodell for lærerne. Skoleledere med lærerbakgrunn vil nødvendigvis inneha formell kompetanse, og på den måten lettere kunne forstå hva jobben i klasserommet innebærer. Lærere vil antakelig lettere akseptere disse skolelederne som egnede observatører og refleksjonspartnere. Robinson (2014) og Hattie (2013) viser til forskning som sier at skoleleder har stor innflytelse på elevenes læring når de opptrer som rollemodeller for

lærerne. Dette tyder på at leders rolle vil ha større troverdighet når lærerne har kjennskap til at leder trekker med seg personlig erfaringer i arbeidet rundt skolevandringen. Lederne i vår studie oppgir sin lærerbakgrunn som viktig, og vi kan anta at lærerne ved Kvisten skole i for- og ettersamtaler lettere kan reflektere sammen med dem på bakgrunn av dette.

Empiriske funn i vår undersøkelse støtter teorien til Lillejord (2011) som handler om at skoleleders rolle har endret seg med mange nye krav og forventninger de siste årene. Informantene refererer til travle dager der det kan være vanskelig å prioritere og få tid nok til å følge opp elevenes læring. Administrative oppgaver fyller ofte opp tiden, men våre informanter forteller at de ønsker å prioritere elevenes og lærernes læring. Deres uttalelser om at de gjerne vil være tettere på elevenes undervisning, for å møte de krav og forventninger som ligger til deres rolle, støttes av Lillejord (2011) som sier at all aktivitet på en skole skal handle om elevenes læring. Hun fremhever videre at lærerne må tørre å prioritere, noe som bekreftes av lederne i vår studie som møter denne utfordringen blant annet ved å sette av tid i kalenderen til pedagogisk arbeid (Lillejord 2011).

Skolelederne i vår studie snakker mye om elevenes læring og hvordan de sammen med lærerne skal sørge for å få ut den enkelte elevs maksimale potensiale. Det kan tyde på at skolelederne ved Kvisten skole bruker skolevandring for å nå dette målet om tettere oppfølging av elevenes læring. Dette støtter Møllers (2011) teori om at rektor har det overordnede ansvar for elevenes læringsmiljø og resultater. Hun understreker ansvaret for å tilrettelegge for elevenes optimale utvikling (Møller 2011). Våre empiriske funn støtter også nyere skoleforskning. Metastudier viser at det å være tett på undervisningen og ha jevnlig dialog med lærerne om læring og utvikling hos elevene, er noe av det som har størst betydning for elevenes læringsresultater (Hattie 2014, Robinson 2013).

Vår empiri viser at skolelederne synes det er et dilemma å ivareta alles interesser i skolesamfunnet. Skoleledernes mål er å skape en profesjonell skole, men dette kan komme i konflikt med ivaretagelse av andre forhold som for eksempel lærere som arbeidstakere. Dersom skolelederne underveis i skolevandringen oppdager undervisning som ikke svarer til standarden som er satt, og elevenes læring ikke blir ivaretatt, dreier dilemmaet seg om å ivareta elev eller lærer. Skolelederne i vår studie fremhever at de i slike tilfeller må ha fokus på kjernevirksomheten – elevenes læring, noe som bekrefter teorien om viktigheten av at skoleledere uansett har størst fokus på den pedagogiske virksomheten (Lillejord 2011, Møller 2011, Stålsett 2009). Dette kreves også i statlige styringsdokumenter, slik som i for eksempel

Stortingsmelding 31 (St.meld. nr.31 (2007-2008)). Senest 17.august d.å. skrev kunnskapsminister Isaksen (2015) en kronikk i Aftenposten om forskjellene på elevenes læringsresultater i norske skoler. Han kom med flere forslag for å utjevne disse forskjellene, blant annet er et av virkemidlene han foreslår å stille enda høyere krav til skoleledelsen (Isaksen, 2015, s.12-13).

5.1.2 Pedagogisk ledelse

Vi finner som tidligere nevnt mange sammenfallende beskrivelser på pedagogisk ledelse i teorien. Både lærere og ledere ved Kvisten skole trekker frem at skolevandringens mål er å få større innsikt i den praksisen som foregår i klasserommet. Dette støtter det Møller (2007) sier om pedagogisk ledelse da hun understreker betydningen av fokus på aktiviteter som fremmer elevenes læring. I vår empiri forteller lederne at de gjerne vil være tett på undervisningen. Dette tyder på at de ønsker å se hva som faktisk foregår i klasserommene, og at de har forståelse for at det er der skolens egentlige virksomhet foregår. Dette stemmer godt overens med utgangspunktet for verktøyet «Managment By Wandering Around». Ledere som startet med å vandre rundt hadde et ønske om å observere arbeidsprosessen der kjernevirksomheten foregikk. Hensikten var å få et godt grunnlag for å drøfte praksisen med sine ansatte (Downey et al 2004). De grunnleggende prinsippene i skolevandring ved Kvisten skole er forutsigbarhet, gjentakelse, korte observasjonsøkter og før- og ettersamtaler. Dette tyder på at lederne får et grundig overblikk og et godt utgangspunkt for å kjenne til lærernes undervisning og elevenes læring. Data viser en tendens til at både skoleledere og lærere ved Kvisten skole opplever skolevandringen som et godt verktøy for rektor å få til dette, noe som støtter Robinsons (2014) teori om elevsentrert ledelse som blant annet handler om kvaliteten på undervisningen. Hun refererer til at skoleledere har mulighet til å modellere ved å være tett på i klasserommet, noe våre funn viser at lederne tenker at skal være hensikten med skolevandringen (Robinson 2014). Våre empiriske funn støtter dette da lærerne mener at hensikten er å se etter bevis for elevenes læring. De fremhever samtidig at lederne på denne måten også kan observere de voksne, med andre ord den undervisningen som utføres i klasserommet. Skolelederne har tydeligvis også dette perspektivet når de snakker om å få innblikk i praksis. De uttaler at de under observasjoner i klasserommet vil kunne se undervisning av forskjellig kvalitet, også den type undervisnings som ikke alltid fremmer elevenes læring.

Våre empiriske funn som handler om skoleledernes tanker om at endringsprosesser tar tid, og at det derfor er viktig å skynde seg langsomt, støtter Sergiovannis (2005) teori. Denne fremhever at ledelse handler om leders evne til å støtte lærerne i deres daglige arbeid. Han er videre opptatt av at denne støtten handler om å fjerne eventuelle utfordringer lærerne står ovenfor og trekker frem at målet er å få læreren selv til å oppdage sine utfordringer og løse disse (Sergiovanni 2005). Dette stemmer godt med rektors tanker om hensikten med skolevandringen ved Kvisten skole, da hun fremhever refleksjonssamtalene som en arena der praksis drøftes og hvor leder og lærer kommer frem til gode løsninger sammen.

Vår empiri viser at både lærere og skoleledere påpeker viktigheten av grundig skolevandring, men at tidsressurser er en utfordring. Lærerne klager over at skolelederne ikke kommer i klasserommet som avtalt, og at hyppigheten ikke er etter intensjonen. De gir også uttrykk for at lederne burde være oftere og lengre økter i klasserommet. De viser samtidig forståelse for at lederne er travle og at de har mange viktige oppgaver som skal utføres. Skolelederne snakker på sin side om at de er svært motiverte for skolevandring, men strever med å prioritere dette fremfor administrative oppgaver. De uttaler at den planlagte skolevandringen ikke alltid blir gjennomført. Dilemmaet mellom å bruke tid på administrasjon eller pedagogikk problematiseres av skolelederne. Ved skolen i vår studie har ledelsen fordelt en del administrative oppgaver, men det er allikevel vanskelig å forutsi hvordan hverdagen arter seg. Det kan for eksempel handle om høyt fravær, kontakt med foresatte, elevsaker, møter og henvendelser fra skoleeier. På denne skolen har de hatt en spesiell situasjon med stenging av et bygg sist høst da skolevandringen skulle starte opp. Dette tyder på at denne type administrative oppgaver kan ta mye av skoleledernes tid. Disse oppgavene må i noen tilfeller løses, for å tilrettelegge for lærerne som skal kunne drive god undervisning. Resultatet av slike uforutsette hendelser, kan være at skoleleder må skyve på skolevandringsøkter. Dette støtter Lillejords (2011) teori som påpeker at de daglige oppgavene til skoleledere handler både om fag, administrasjon og politikk, men at dette henger sammen og forutsetter hverandre. I følge Wadel (2007) dreier administrativ ledelse seg om å få organisasjonen til å fungere her og nå, mens pedagogisk ledelse handler om å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Pedagogisk ledelse resulterer i kunnskap som anvendes videre blant de ansatte. Pedagogisk og administrativ ledelse henger sammen og det ene utelukker ikke det andre, og denne helheten er avgjørende for å få til gode utviklingsprosesser på en skole (Lillejord 2011, Wadel 2007). Våre data viser en tendens til at skolelederne ved Kvisten skole synes å være bevisst det sammensatte og helhetlige ledelsesperspektivet.

Det er derfor interessant å se på sammenhengen mellom skolevandring og ledelse av disse prosessene ved Kvisten skole. Det kan tyde på at ledelsen ønsker å nyttiggjøre seg av dette verktøyet i sin pedagogiske ledelse. Som nevnt ovenfor gir våre lederinformanter uttrykk for at det er vanskelig å få satt av tid til skolevandringen, men dette utelukker ikke at de er opptatt av systemisk jobbing i organisasjonen for å skape læring og utvikling i praksisfellesskapet. Rektor gir uttrykk for at hun legger til rette for felles læringsøkter der alle kommer til ordet og kan bidra inn i fellesskapet med sin kompetanse. Denne tilretteleggingen, handler om kollektiv ledelse, og kan forstås som at hun er bevisst det Roald (2012) beskriver som en god strategi for skoleutvikling. På denne måten blir kunnskapen som finnes hos lærerne på skolen tilgjengelig for flere.

5.1.3 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet forsøkt å svare på vårt første forskningsspørsmål om hvordan vi kan forstå ledelse i skolevandringen. Det kan synes som om skoleledernes bakgrunn som lærere har betydning for deres rolle i skolevandringen, og at de derfor i større grad aksepteres som en refleksjonspartner. Tendensen i våre funn er at både ledere og lærere trekker frem dette som en fordel. I en travel hverdag der administrative oppgaver fyller opp tiden, ønsker skolelederne å prioritere pedagogisk ledelse og være tett på det som skjer i klasserommet. Lærerne har forståelse for ledernes mange oppgaver, men savner samtidig hyppigere besøk i klasserommet. De ser positivt på at skolelederne følger tett opp elevenes læring. Det kan tyde på at skolevandring kan være et godt verktøy for å få til dette, og samstemmer med den dimensjonen av pedagogisk ledelse som handler om å ha fokus på aktiviteter som fremmer elevenes læring (Møller 2007). I tillegg til å se på læringstrykket i klasserommet, vil skolelederne også fange opp elementer ved lærernes undervisning gjennom skolevandringen (Robinson 2014). Både ledere og lærere ved Kvisten skole bekrefter at det også ligger til rette for observasjon av undervisning i skolevandringen.

5.2 Forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen

5.2.1 Relasjoner

Et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse fordrer at den formelle lederen, her definert som rektor og inspektør, ser på ledelse som noe flere kan utøve, uten at den formelle lederen fraskriver seg sitt ansvar (Møller 2007, Wadel 2007). Dette handler om samhandling mellom individer som står i relasjoner til hverandre og kan involvere både ledere og lærere (Fuglestad og Lillejord 2007). I et slikt perspektiv vil det være naturlig at lærerne også utøver ledelse på en skole. For å få til gode prosesser rundt dette, må lærerne inviteres inn i denne samhandlingen av de formelle lederne. Våre empiriske funn viser at skolelederne ved Kvisten skole har et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse. De forsøker å involvere lærerne mest mulig i utviklingsarbeidet, men er samtidig bevisste sitt hovedansvar for det pedagogiske på skolen. Dette støtter Møllers (2007) teori om relasjonell ledelse. Skolelederne er tydelige i sine uttalelser vedrørende sin ledelsesfilosofi på at de ønsker å skape en kultur preget av lagfølelse. Data i vår studie tyder på at begge skolelederne legger opp til samhandlingsprosesser og at dette gjenspeiles i hvordan skolen er organisert. Lærerne er organisert i arbeidslag, som igjen er satt sammen i stor-team etter hovedtrinn (1.-4. / 5.-7.). Disse teamene har faste møtetider og alle lærerne fordeler ansvar for elevene likt seg i mellom, og det forventes at det samarbeides tett om didaktikken og metodikken i fagene. Plangruppa består av ledergruppen og tre lærerrepresentanter, og disse planlegger og legger føringer for skolens utviklingsarbeid. Både lærere og skoleledere forteller oss at noen av de felles læringsøktene blir ledet av lærere med ansvaret for spesielle områder, som for eksempel leseveileder. Dette tyder på at rektors ledelsesfilosofi preger mye av arbeidet på skolen. På den annen side viser også vår empiri at enkelte avgjørelser blir tatt av de formelle lederne uten at de trekker med seg lærerne. Initiering av fagmøter er et eksempel på dette. Inspektør refererer til at hennes forsøk på å sette i gang faggrupper mislyktes. Lærerne på sin side bekrefter at de hadde ytret et ønske om samarbeid, men skylder på mangel på tid, for å forklare hvorfor de ikke responderte på inspektørens forslag. Mangel på respons fra lærerne kan skyldes at skoleleder ikke har innflytelse i organisasjonen grunnet fravær av legitim makt, eller at hun ikke har forståelse for betydningen av interaksjon og samhandling. Dette støtter Møllers (2011) teori om at mandat som formell leder ikke er nok for å bli godkjent og oppnå

tillit hos dem man er satt til å lede. Vår empiri viser at rektor ved Kvisten skole har forstått dette, men våre data viser også en tendens til at inspektør har kommet noe kortere i sin relasjonsbygging. Rektor ser ut til å jobbe bevisst med å bygge et tillitsforhold, men inspektør er ikke like tydelig i sine uttalelser om hvordan hun bygger relasjoner. Inspektør bruker begreper som forutsigbarhet, konsekvent og lyttende, men kommer ikke med noen eksempler på hvordan dette utføres i det daglige arbeidet. Rektor beskriver derimot hvordan hun konkret jobber i personalet med å bygge relasjoner. Ved å gjennomføre oppstartsamtaler, være tilstede i lunsjen, ha åpen dør og være bevisst sine kommunikative egenskaper, skaper hun tillit hos lærerne. Imøtekommenhet, ivaretagelse og forutsigbarhet er eksempler på personlige egenskaper som lærerne nevner som positivt. Dette støtter studien Bryk og Schneider (2003) gjennomførte på skoler i Chicago, der forskerne fant at menneskelige relasjoner har større betydning enn strukturelle forhold for å skape gode fagmiljøer. De trekker frem at grunnlaget for dette skapes i en daglig sosial omgang som er preget av respekt og omtanke (Bryk og Schneider 2003). Rektor er, slik vi forstår det, opptatt av dette i sitt daglige arbeid på skolen ved å fokusere på åpenhet og gode samtaler med lærerne. Dette kan bety at hun har et bevisst forhold til behovet for å arbeide aktivt, for å oppnå tillit fra lærerne, og at dette ikke kommer uten en ærlig dialog underveis. Så lenge rektor bruker sin makt ved å trekke inn flest mulige av lærerne i læringsprosessene ved skolen, kan dette virke positivt. På den annen side vil hun kunne misbruke sin maktposisjon dersom hun bruker denne til negativ adferd som manipulering, kontroll og dominering (Møller 2004). I skolevandringen vil ledernes besøk i klasserommet kunne oppfattes som kontroll. Rektors bevissthet rundt relasjonsbyggingen vil trolig dempe mistanken om at hun kommer for å kontrollere. Dette kan forstås som at lærerne opplever rektors væremåte som respektfull, og at hun har tillit til at de gjør jobben sin. Våre data tyder på at rektor oppnår det hun ønsker med sin relasjonsbygging. Selv om hun antyder at skolevandringen har et snev av kontrollfunksjon ved å bruke uttrykket ”skjerpingsinstans”, er vår oppfatning at hun ikke bruker det negativt ved å manipulere eller dominere. Dette støtter Møllers (2004) og Sørhaugs (1996) teori som sier at makt og tillit henger nøye sammen og forutsetter hverandre. Rektor ved Kvisten skole ser ut til gjennom sin relasjonsbygging å oppnå tillit slik at hun kan skolevandre uten at lærerne opplever det som misbruk av makt. Vår empiri viser at rektor har en dialogisk grunnholdning ved at hun ser på de ulike samtalene som et viktig verktøy for ledelse. Hun viser respekt for andres kunnskap og kompetanse, og er opptatt av å la alle stemmer høres i fellesskapet. Skolelederne ser positivt på ulike initiativ fra lærerne, selv om det kan være i strid med deres egne oppfatninger og meninger. Rektor

understreker at hun ikke sitter på noen fasit og innser at andre kan ha annen kompetanse enn henne på enkelte områder. Dette støtter det Dysthe (2001) betegner som asymmetri i dialogen, noe som kan skape vekst og nye relasjoner. Slik vi forstår det, ønsker skolelederen ved Kvisten skole å være ivaretagende ved å ta lærerne på alvor og lytte til hver og en av dem. Våre data tyder på at et slikt utgangspunkt gir god grobunn for å gjennomføre skolevandring etter intensjonene. Dette under forutsetning av at skolelederne inntar en spørrende holdning i før- og ettersamtalene og har respekt for andres meninger. Skolelederne forteller at de unngår å komme med egne løsninger i disse samtalene. Ved å skape rom for refleksjon og forhandling vil dette kunne være et godt utgangspunkt for skolens felles utviklingsarbeid. Dette støtter Ottensens (2011) teori om at det er viktig å høre alles stemmer selv om dette kan bety noe saktere fremdrift.

5.2.2 Emosjoner

Vår empiri viser noen interessante funn vedrørende emosjoner som kan oppstå hos lærerne under skolevandring. Både skolelederne og lærerne refererer til episoder i skolevandringen der det oppstår ulike emosjoner hos enkelte lærere. Lærerne beskriver disse emosjonene som stressrelaterte og forteller om den usikkerheten som kan oppstå når lederne skolevandrer. Begreper som livredd, sjokkarta og ubehagelig blir brukt for å fortelle om hvilke emosjoner som kan oppstå når en leder kommer inn i klasserommet. Emosjoner handler, i følge Starrin (2009), om en fysisk reaksjon i tillegg til følelser. Vår empiri viser at flere av lærerne som uttrykker stor skepsis og gruer seg for skolevandringen kan være preget av dette, og muligens opptre annerledes enn de gjør til vanlig. Dette kan gi seg utslag i deres undervisning når skoleleder kommer for å observere, noe både lederne og lærerne bekrefter at skjer ved Kvisten skole. Dette støtter teori som understreker at emosjoner er en fysisk reaksjon i tillegg til følelser og at dette avgjør hvordan vi takler våre omgivelser (Starrin 2009, Jakhelln 2009). Det at slike emosjoner kan oppstå i skolevandringen finner vi også i studien skrevet av Skrøvset (2008). Hun trekker særlig frem ledernes rolle og at deres måte å møte lærerne på er avgjørende for om lærerne fylles av, eller tappes for energi. Våre data tyder på at mange av lærerne blir beroliget etter første runde med skolevandring, fordi ledelsen møter dem med anerkjennelse og respekt. Skolelederne forteller oss at deres ledelsesfilosofi bygger på et positivt menneskesyn, der en har troen på enkeltmenneskets evne til å bidra i fellesskapet. Starrins (2009) teori om emosjonell energi hjelper oss til å forstå vår empiri. På Kvisten skole fylles lærerne med emosjonell energi og blir mer motiverte for å utføre arbeidet på skolen ved

anerkjennelse og positive tilbakemeldinger fra sine ledere. I motsatt fall, om lærerne hadde blitt møtt med misnøye og skepsis av sine ledere, ville de antakeligvis fylles av negativ emosjonell energi. Begge lærerne uttaler at noen av deres kollegaer gruer seg til at skolelederne kommer i klasserommet, og at de oppfører seg annerledes når disse er til stede. Våre data tyder på at dette kan prege lærernes humør og at de kan bli usikre og føle seg mislykket. Dette støtter det Hargreaves (1998) kaller ulike typer svik fra leder som kan skape sinne og frustrasjon hos lærerne, og kan handle om å få negativ kritikk direkte eller indirekte fra sin leder. Lærerne i vår studie viser til denne type svik når de snakker om hvordan enkeltlærere fikk svært dårlig erfaringer etter skolevandring med forrige rektor. De refererer at dagens rektor har en annen fremtoning, og at hun trygger dem på at det hun skal observere er elevenes læring. Dette tyder på at det er viktig for skoleledere å være bevisst sin adferd i skolevandringen. Våre funn viser at observasjon med etterfølgende samtaler kan oppleves som kontroll fra leder, noe også lærerne bekrefter at flere av deres kollegaer er engstelige for. Skolelederne forteller oss at de har som mål å opptre som likeverdige parter i samtaler i skolevandringen. Data viser en tendens til at skolelederne inntar en spørrende og anerkjennende holdning for å sikre at lærerne opplever entusiasme og selvtillit. Dette støtter Starrins (2009) teori som understreker at det å bruke et inkluderende språk, som anerkjenner den andre parten og dermed forsterker dens selvfølelse, er en forutsetning for å få til et godt samspill mellom partene i en dialog.

Utsagn fra begge lærerne beskriver dagens rektor som en trivelig samtalepartner. De viser da til uformelle samtaler i lunsjen og oppstartsamtalet hun hadde da hun startet på skolen. Dette tyder på at hennes kommunikative evner også preger samtaler i skolevandringen. Dette viser også Skrøvsets (2008) forskning som konkluderer med at leders holdning vil være viktig for å skape gode positive emosjoner hos lærerne. Våre empiriske funn støtter Jakhellns et al. (2009) tanker om lærere og emosjoner. I kollektive læringsprosesser vil lærernes emosjoner kunne være et resultat av deres relasjoner til hverandre (Jakhellns et al. 2009). Både lederne og lærerne beskriver lærere som synes det er vanskelig å ta ordet i felles læringsøkter på skolen. Data kan tyde på at dette handler om erfaring fra tidligere, hvor det var fare for å bli avbrutt og latterliggjort. Flere unngikk under tidligere rektor å ta ordet i frykt for å få negative tilbakemeldinger eller ikke få anerkjennelse fra leder. Både de nåværende skolelederne og lærerne forteller at dette fortsatt tydelig preger fellesmøtene. Denne usikkerheten kan også ha spredt seg i kollegiet som helhet, slik at negative emosjoner fort oppstår. Dette samstemmer med Starrins (2009) teori om emosjonell energi som fort kan oppstå i et kollegium. I våre data

ser vi at skolelederne er klar over disse utfordringene og jobber for å redusere frykten og skape trygghet i fellesmøtene. Denne bevisste holdningen i forhold til emosjoner støtter Jakhelnn, Leming og Tillers (2009) syn på tillit i gjensidige relasjoner.

5.2.3 Oppsummering

Vi har ovenfor forsøkt å svare på vårt andre forskningsspørsmål om hvordan vi kan forstå forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen. Våre data tyder på at skoleledernes ledelsesfilosofi kan være avgjørende for hvordan man får til en god samhandling i skolevandringen. Tillit er en viktig dimensjon som kom til syne i våre data under både relasjoner og emosjoner. Det synes som den ene skolelederen i vår studie har evne til å bygge relasjoner, og at hun forsøker å involvere lærerne mest mulig i skolens utviklingsarbeid. Dette støtter Møllers (2011) teori om at et formelt mandat som leder ikke er nok til å oppnå tillit hos dem man er satt til å lede. En tendens i våre data viser at hun har oppnådd tillit slik at hun kan skolevandre uten at lærerne opplever det som kontroll. Lærerne beskriver menneskelige egenskaper hos skoleleder som imøtekommenhet, raushet og gode kommunikasjonsferdigheter som betydningsfullt i denne sammenheng (Bryk og Schneider 2003). Da samtaler er en viktig del av skolevandringen, kan leders dialogiske grunnholdning ha betydning for hvordan disse samtalene gjennomføres. Det kan være avgjørende om hun inntar en lyttende holdning og slipper alle stemmer til (Dysthe 2001). Det kan tyde på at det i skolevandringen kan oppstå ulike emosjoner hos lærerne som for eksempel stress, angst, frykt og ubehag. Våre data viser at det skapes usikkerhet hos lærerne når skoleledelsen kommer inn i klasserommet, og at dette kan få konsekvenser for utføringen av undervisningen. Dersom lærerne blir møtt med misnøye og skepsis av sine ledere, vil de kunne fylles av negativ emosjonell energi. Anerkjennelse og positive tilbakemeldinger vil gi motsatt effekt (Skrøvset 2008, Starrin 2009).

5.3 Skolevandring og læring

5.3.1 Refleksjon og læring

Vi vil her se på refleksjonen som foregår i tre av fasene i skolevandringen; førsamtalen, observasjonene i klasserommet og ettersamtalen. I vår studie har før- og ettersamtalene i skolevandringen en sentral plass. Førsamtalen på Kvisten skole handler om at lærere og ledere

blir enige om hva som skal observeres i skolevandringen. Denne samtalen blir gjennomført som gruppesamtaler, teamvis, og de tar utgangspunkt i skolens satsningsområder som danner grunnlaget for temaene som blir valgt. Våre empiriske funn vedrørende førsamtalen i skolevandringen viser at det i denne samtalen ikke er lagt vekt på refleksjon, men at samtalen heller dreier seg om en utvelgelse av hvilke av skolens utviklingsmål lærer skal observeres på. Teoretiske perspektiv kan hjelpe oss til å forstå at førsamtalen som gjennomføres i skolevandringen, ikke er en refleksjonssamtale mellom leder og lærer. I følge teorien kan ikke refleksjon rundt en praktisk-pedagogisk handling kan ikke foregå i forkant. Det handler om å tenke tilbake ved å tenke over hvordan og hvorfor den praktiserende tenkte som den gjorde (Søndenå 2004). Dette støttes også av Schöns (2001) teori som beskriver refleksjon som noe som skjer i og etter handlingen. På den annen side viser våre data at skolelederne forventer at arbeidslagene på forhånd har drøftet hvilke av de foreslåtte utviklingsmålene de ønsker å bli skolevandret på. Inspektøren forteller at det er satt av tid til dette. Data tyder på at det i denne drøftingen utveksles erfaringer og at deltakerne i gruppen ser bakover i tid. Dette støtter Søndenås (2004) teori om hva refleksjon innebærer. I de forventede samtalene i arbeidslagene er språket et verktøy som vil hjelpe lærerne til å utveksle meninger, begreper og teorier som den enkelte så kan gjøre til sitt eget. Ovennevnte, som handler om at lærerne ut fra egne erfaringer, kunnskaper og forutsetninger i samspillet med andre får ny læring, støtter Säljös (2001) Og Dysthes (2001) teori. Skolelederne i vår studie legger opp til at lærerne samhandler i grupper før de møter til en førsamtale. Våre funn tyder på at disse samtalene er basert på tidligere erfaringer i deres lærergjerning og derfor kan forstås som refleksjon.

Data viser at den ene læreren er opptatt av egen læring underveis i skolevandringen. Hun sier at dette handler om de tankene hun får, og de valgene hun gjør når hun forbereder seg på observasjonsøkten, og når skoleleder er til stede under praksisutøvelsen i klasserommet. Sistnevnte støtter Schöns (2001) teori om den refleksjonen som skjer mens handlingen pågår. Han kaller dette "reflection-in-action". Dette finner vi også i Irgens (2012) studie som viser til at lærere kan utføre handlinger som tydelig viser at det foregår refleksjon mens situasjonen pågår.

Neste fase i skolevandringen er ettersamtalen. Formålet med ettersamtalen i vår studie er refleksjon over egen praksis med mål om en større bevissthet i forhold til valgene som tas og eventuelt endring av praksis. Lærere og skoleledere i vår studie gir et ulikt bilde av hvordan ettersamtalen arter seg. Lærerne fremhever at de her blir vurdert og får råd av sin nærmeste

leder, og de ser ut til å ha fokus på hvordan de skal endre sin praksis. Dette kan forstås som at lærerne oppfatter dette mer som en veiledningssamtale mellom to parter som ikke er likeverdige, med andre ord en tradisjonell tanke om at skoleleder innehar en annen kompetanse enn lærer. Funn kan tyde på at målet for lærerne er at de skal lære noe nytt av sin leder som gjør at de bedrer sin praksis. Ved hjelp av veiledning og samhandling fra og med leder, ønsker lærerne på denne måten å utvikle seg og øke sin fremtidige kompetanse. Dette beskriver Vygotsky (2001) og Säljö (2001) som hjelp til å komme videre fra sin nærmeste utviklingssone og dermed utnytte sitt potensiale. Det kan tyde på at lærerne med en slik holdning har tillit til at leder innehar større kompetanse på fagfeltet enn dem selv. På Kvisten skole har, som nevnt tidligere, begge lederne mange års erfaring som lærere. Dette er antakelig med på å skape denne tilliten. Skoleleders erfaring kan betegnes som et intellektuelt hjelpemiddel som brukes for å mediere kunnskap og erfaringer (Vygotski 2001, Säljö 2001). Selv om lærerne ikke bruker begrepet refleksjon, viser vår empiri at lederne viser til refleksjonen som noe av det viktigste i skolevandringen. Begge skolelederne forteller at de legger til rette for gode refleksjonssamtaler etter observasjonen i klasserommet. Dette støtter teori som beskriver refleksjon som noe som foregår over utført handling, eller etter praksis (Schön 2001, Søndena 2004). I disse refleksjonssamtalene brukes språket som et verktøy i dialogen mellom lærer og leder. De tanker deltakerne bringer med seg inn i disse samtalene, vil de gjennom språket kunne løfte til en ytring som kan drøftes videre. På denne måten får både lærer og leder nye tanker som bringes tilbake til egen praksis. Dette støtter Vygotskys (2001) teori om språket som et verktøy for å klargjøre og forstå egne og andres tanker. Språket vil også være et verktøy for det Robinson (2014) kaller et profesjonelt læringsfellesskap. I ettersamtalen består læringsfellesskapet av lærer og leder, som viser til at de har fokus på endring av praksis, noe som støtter det Robinson (2014) beskriver som å se bort fra sine forutinntatte løsninger på undervisningsproblemer.

5.3.2 Læring i praksisfellesskapet

Vår empiri viser at rektor ved ansettelser av nye lærere vektlegger i intervjuene at det forventes samarbeidskompetanse da det foregår samhandling på ulike plan på denne skolen. Dette kan forstås som at rektor mener læring skjer i samhandling med andre, og hun viser med sitt svar at hun prioriterer ulike former for teamarbeid ved skolen. Det forutsettes at lærerne møter hverandre fysisk og hun ønsker minst mulig individuelt for- og etterarbeid. Svarene fra lærerinformantene i vår studie viser at lærerne setter pris på samhandling i

kollegiet. De forteller positivt om læringsøktene hvor de jobber med felles tema i grupper for å oppsummere i plenum til slutt. Dette tyder på at lærerne liker denne måten å jobbe på fordi de opplever at disse øktene skaper gode læringssituasjoner. Dette støtter Dysthes (2001) og Illeris (2012) perspektiv på læring. De fremhever at kunnskap dannes gjennom samhandling som en sosial prosess mellom mennesker (Dysthe 2001, Illeris 2012). Informantenes svar om samhandling, både læreres og leders, støtter Dysthes (2001) syn på at en vil trekke sine tidligere erfaringer og kunnskaper inn i samhandling med andre, og derved la andre deltakere få innsikt i disse underveis i en læreprosess.

Empiriske funn om Kvisten skole støtter Wengers (2003) teori om et praksisfellesskap. Wenger (2003) beskriver tre komponenter som må være tilstede i et praksisfellesskap. For det første krever det et *gjensidig engasjement*. Her må deltakerne erkjenne at andre enn dem selv kan noe, og troen på at mennesket kan endre seg er grunnleggende. Dette støtter vår studie der skolelederne beskriver ettersamtalene som refleksjonssamtaler, mens lærerne er åpne på at de lærer av sine ledere og kollegaer. De forteller blant annet om kollektive læringsøktene som blir ledet av andre med annen kompetanse enn de selv innehar og fellesøktene som inneholder erfaringsutveksling. Videre viser Wenger (2003) til at det i et praksisfellesskap dreier seg om en *felles virksomhet* som avspeiler det gjensidige engasjementet. Våre funn viser at skolens satsningsområde, som handler om «synlig læring» hos elevene, er en slik felles virksomhet. Både lærere og ledere kommer stadig tilbake til «synlig læring» i flere av svarene i undersøkelsen. Begge lærerne forteller at motivasjonen for dette utviklingsarbeidet er høy da de opplever at det er praksisnært, og at de ser det kan lette arbeidet deres i klasserommet. Lærerne og skolelederne viser med sine svar vedrørende «synlig læring» at skolevandring henger nøye sammen med dette utviklingsarbeidet. Dette støtter Senges (1999) prinsipp om *felles visjon* i en organisasjon, som handler om at mennesker blir motivert dersom de har noe felles å samles om. Dette fellesskapet må oppstå gjennom samhandling mellom alle involvert i et praksisfellesskap. Vår empiri viser at ved Kvisten skole brukes det tid på drøftinger for å skape en felles forståelse av deres felles virkelighet og veien videre. Målet er sammen å finne kjennetegn på hva som gjør Kvisten skole til noe enestående. Senges (1999) teori om mentale modeller som handler om å skape felles bilder på fremtiden støtter dette.

Lærerne og skolelederne ved Kvisten skole gir oss beskrivelser som tyder på at de har et felles begrepsapparat. Vår empiri viser at både lærere og ledere bruker begrepet «synlig læring». Dette som en beskrivelse på læringstrykket og metoder som brukes for å få til best mulig

læring for elevene i klasserommet. Våre funn, der lærere og ledere forteller om kulturen som var under skolens tidligere rektor, viser en felles historie. Wengers (2003) teoretiske perspektiv på et praksisfellesskap hjelper oss til å forstå at dette handler om at Kvisten skole har et *felles repertoar*.

Vi vil videre i drøftingen bruke teori som handler om læring i fellesskapet for å forstå våre funn (Wenger 2003, Senge 1999). Wengers (2003) modell om sosial teori for læring forsøker å vise til det samspillet som foregår mellom individet, konteksten, fellesskapet og gjennom mening som skapes. I intervjuene beskriver både lærere og skoleledere ved Kvisten skole hvordan de deler erfaringer med kollegaer i delingsøker, og derved bringer med seg kunnskap og kompetanse de allerede har inn i fellesskapet. Dette finner vi igjen i Wengers (2003) første element om *læring som erfaring*. I skolevandringen vil lærer og leder ved hjelp av refleksjon kunne få ny kunnskap og nye erfaringer i ettersamtalen. Dette støtter også Senges (1999) prinsipp om *personlig mestring* som handler om individets muligheter til å videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og ta det med seg i den kollektive læringen. Wengers (2003) andre element, *læring som å gjøre*, handler om det som kan støtte det gjensidige engasjementet. Ved Kvisten skole vil dette være den undervisningspraksisen som foregår, de metodene som benyttes og elevenes læring. I våre empiriske funn forteller rektor at lærerne ønsker å forbedre sin egen praksis, og at de har mange diskusjoner rundt utvikling av mål, kriterier og læringsstrategier. Vi antar at dette handler om at lærerne har stort engasjement i forhold til sin egen praksis, som igjen handler om skolens felles oppdrag – elevenes læring. Våre funn viser at både skolevandringen og utviklingsarbeidet handler om synlig læring hos elevene, noe som støtter Wengers (2003) teori om at dette vil skape motivasjon for læring hos lærerne. I vår studie viser empirien at kollegiet ved Kvisten skole innehar forskjellige kompetanser som er verdifulle for virksomheten, noe som støtter tredje element i Wengers (2003) teori. Dette kalles *læring som tilhørighet* (Wenger 2003), og i vår studie er eksempler på dette når enkeltlærer tar hovedansvar for fellesøker, erfaringsutveksling, eller en lærer har ansvaret for all matteundervisningen på et trinn. Når leder samhandler med den enkelte lærer i skolevandringen, vil hun kunne få bedre kjennskap til den enkeltes talent. På denne måten vil hun kunne fremheve lærernes verdi og løfte deres kompetanse frem i fellesskapet. Dette støtter også prinsippet om mentale modeller, fordi samtalen i skolevandringen kan åpne nye mentale modeller ved at leder fokuserer på den enkelte lærers kompetanse og løfter den betydningen dette har for fellesskapet (Senge 1999, Stålsett 2009). Våre funn viser informantenes oppfatning om læring og endring. De beskriver

at dette skjer både før, under og etter selve skolevandringen. En slik endring i den enkeltes utvikling kan ha betydning for egen identitet og lærerrolle. Dette benevnes som *læring som å bli* (Wenger 2003).

I vår studie forteller lederne at de har et ønske om å organisere de kollektive læringsøktene med mål om å skape lærende møter. De forsøker å legge til rette for at alle skal være aktive deltakere. Informasjon og aktuell litteratur knyttet til tema for møtene deles som regel ut på forhånd, slik at alle kan komme forberedt. Møtene er obligatoriske og det legges opp til gruppediskusjoner og fremlegg i plenum. Denne organiseringen av felles læringsøkt støtter Roalds (2012) teori om kunnskapsutviklende møter. I følge Roald (2012) vil man ved hjelp av denne type møter lettere oppnå læring i organisasjonen.

Wengers (2003) teoretiske perspektiv på ulike deltakerfokus hjelper oss til å forstå hvem som lærer i et praksisfellesskap. Våre empiriske funn viser at både skolelederne og lærerne har eksempler på at det tilrettelegges for læring på to ulike nivåer ved Kvisten skole - læring hos individet og læring i fellesskapet.

5.3.3 Oppsummering

I dette delkapittelet har vi forsøkt å svare på vårt tredje forskningsspørsmål om hvordan vi kan forstå læring i en kontekst av skolevandringen. Skolevandringens ulike faser kan gi muligheter for utvikling av ny kunnskap hos den enkelte. I førsamtalene vil det kunne foregå en refleksjon om tidligere erfaringer og eksisterende kunnskap, og her brukes språket som et verktøy for å klargjøre egne og andres tanker (Vygotsky 2001, Säljö 2001, Robinson 2014). Målet her er å finne fokusområdet for observasjonen i skolevandringen. Dette tyder på at lærere opplever utvikling av egen læring når de forbereder seg til undervisningen der leder skal observere, samt når de befinner seg i klasserommet og må reflektere i selve handlingen. Dette kalles reflection-in-action (Schön 2001). I ettersamtalen er det lagt opp til at skoleleder og lærer sammen skal reflektere rundt hvordan og hvorfor den praktiserende tenkte og handlet som den gjorde, og på den måten danner de sammen ny kunnskap (Søndenå 2004, Säljö 2001). Samhandling gjennom et praksisfellesskap ser ut til å føre til kollektiv læring dersom noen forutsetninger er til stede. Betydningen av et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar synes som viktige faktorer i denne sammenheng (Wenger 2003). På en skole vil dette handle om at deltagerne samles om et tema i utviklingsarbeidet, ved blant annet et felles begrepsapparat og anerkjenner at den enkeltes kompetanse har betydning for

fellesskapets læring. Målet er å komme frem til en felles forståelse av skolens felles virkelighet og veien videre. Dette kan forstås som at ny mening kan skapes i en kontekst av skolevandring da det her foregår et samspill på ulike nivåer i praksisfellesskapet. Dette tyder på at læring vil kunne skje både hos den enkelte og i fellesskapet ved å bruke dette verktøyet (Dysthe 2001, Illeris 2012, Vygotsky 2001, Säljö 2001). Data viser en tendens til at det benyttes kunnskapsutviklende møter ved Kvisten skole for å få til kollektiv læring (Roald 2012).

6 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet presenterer vi konklusjoner i vår studie. Disse er basert på drøftingen i forrige kapittel og er ordnet etter våre tre forskningsspørsmål. Deretter presenterer vi eventuelle implikasjoner for skoleledelse i forhold til utøvelse av pedagogisk ledelse, relasjonsbygging, emosjonenes betydning og tilrettelegging av kollektiv læring. Her vil vi også presentere implikasjoner for skoleledelse og videre forskning

6.1 Konklusjoner

I denne studien har vi studert fenomenet skolevandring og kollektiv læring. Hensikten har vært å undersøke om det er mulig å trekke erfaringer og kunnskaper fra skolevandringen inn i den kollektive læringen på en skole. Vi har sett på dette fenomenet ut i fra lederes og læreres perspektiv. Vi brukte intervju som metode og ønsket å få svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan skolevandring bidra til kollektiv læring på en skole?

Våre tre forskningsspørsmål dannet utgangspunktet for å finne svaret på denne problemstillingen. Våre informanter, to skoleledere og to lærere, utgjør datagrunnlaget i vår studie. Resultatene i denne studien kan ikke overføres til å gjelde andre utover denne studien da dette er en kvalitativ studie, men vil likevel kunne si noe om fenomenet skolevandring og kollektiv læring.

For det første ønsket vi å forstå ledelse i en kontekst av skolevandring. Skoleledernes formelle kompetanse og tidligere erfaring fra klasserommet har betydning for hvordan de aksepteres som refleksjonspartner for lærerne, noe som allerede er foreslått av ulike skoleforskere (Møller 2011, Lillejord 2011, Robinson 2014). Lederne kan da bruke sine erfaringer fra egen praksis og utdanning i sin pedagogiske ledelse. Det synes som om skolevandring er et verktøy som gir gode muligheter for ledere til å være tett på det som skjer i klasserommet, noe som fremheves som avgjørende for elevenes læringsresultater i nyere skoleforskning (Hattie 2013, Robinson 2014). Ved å skolevandre har skolelederne mulighet til å etterfølge lærernes ønsker om å følge bedre opp elevenes læring og lærernes undervisning. Vår delkonklusjon er derfor at skolelederes utdanning som lærer og praksiserfaring fra yrket kan være en fordel i skolevandringen. I tillegg vil skolevandring kunne nyttes som et verktøy for å drive den type pedagogisk ledelse som handler om å ha fokus på aktiviteter som fremmer elevenes læring.

For det andre ønsket vi å forstå forholdet mellom leder og lærer i skolevandringen.

Skolelederens evne til å bygge relasjoner ser ut til å være avgjørende for tillitsforholdet mellom leder og lærer. Menneskelige egenskaper hos skoleleder som imøtekommenhet, raushet og gode kommunikasjonsferdigheter er viktig i denne sammenheng. I tillegg kan det være av stor betydning for å få til kollektiv utvikling på en skole, at leder tror på lagarbeid ved å involvere alle i dette arbeidet. Det handler samtidig om gi støtte og løfte den enkelte ved å fremheve individets kompetanse for fellesskapet (Møller 2011, Sørhaug 1996). Tidligere studier om skolevandring, samt teori om emosjoner, viser at dersom leder anerkjenner og gir positive tilbakemeldinger til lærer i skolevandringen, vil det føre til positiv emosjonell energi. I motsatt fall, når lærerne opplever kontroll som fører til angst og usikkerhet, kan det oppstå negativ emosjonell energi (Skrøvset 2008, Starrin 2009). Dette bekreftes i vår studie der både ledere og lærere beskriver sterke emosjoner som kan oppstå i skolevandringen. Vår delkonklusjon er at tilliten, som skapes av leder ved hennes holdninger og egenskaper for å bygge relasjonene, er avgjørende for de emosjonene som kan oppstå i skolevandringen.

For det tredje ønsket vi å forstå læring i en kontekst av skolevandring. Det kan synes som om det ligger til rette for både individuell og kollektiv læring i skolevandringens ulike faser. Samtalene mellom lærer og leder er her sentrale. Dersom disse skal føre til ny kunnskap, må det i følge teorien være rom for refleksjon rundt hvordan leder og lærer tenkte og handlet, både i og etter undervisningen (Schön 2001, Søndena 2004). Hvis skolevandring skal bidra til kollektiv læring må det legges til rette for samhandling i praksisfellesskapet (Dysthe 2001, Illeris 2012, Säljö 2001, Wenger 2003). Skoleledere i denne studien legger til rette for å skape et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar, og det ser derfor ut til at Kvisten skole er et praksisfellesskap ut fra Wengers (2003) definisjon på dette. I skolevandringen vil dette dreie seg om anerkjennelse av hverandres kompetanser, felles mål om elevenes læring og at deltagerne bruker fagspesifikke begreper. Erfaringene og kunnskapen fra skolevandring kan trekkes inn i det kollektive ved hjelp av lærende møter, som tilrettelegger for at alle deltagerne i praksisfellesskapet bidrar med sin kunnskap og kompetanse (Roald 2012, Senge 1999). Vår delkonklusjon er at læring skjer i en kontekst av skolevandring, fordi det her foregår et samspill på ulike nivåer i praksisfellesskapet.

6.2 Implikasjoner for skoleledelse og videre forskning

Vår studie har flere implikasjoner for utøvelse av skoleledelse i forbindelse med skolevandringen. Skolevandring synes å kunne bidra til kollektiv læring på en skole hvis noen forutsetninger er til stede. For det første ser en implikasjon ut til å være knyttet opp mot skolelederes formelle utdanning og yrkesbakgrunn. Dersom skoleleder har lærerbakgrunn, ser det ut til at lærerne lettere vil kunne stole på leder som refleksjonspartner. Med lærerutdanning og erfaring fra undervisningssituasjonen i klasserommet, vil lederne bedre kunne kjenne til undervisningens innhold og utfordringer. Ved å bruke samme begrepsapparat som lærerne, vil de kunne snakke samme språk i skolevandringens før- og ettersamtaler. Det kan derfor synes som en fordel om skoleledere, som skal utføre pedagogisk ledelse, har formell pedagogisk utdanning og praksiserfaring fra klasserommet.

En annen implikasjon vil kunne være at skoleleder prioriterer å følge opp elevenes læring i en hektisk hverdag. Skolevandring ser ut til å være et nyttig verktøy, men dersom dette skal utføres etter intensjonen bør skoleledere forholde seg til oppsatt tidsplan. Forutsigbarhet for lærerne som står i klasserommet synes å være en avgjørende faktor. Dette betyr at skoleledere i hverdagen bør finne seg systemer for å rydde plass, slik at skolevandringen ikke stadig blir skjøvet på til fordel for presserende administrative oppgaver. Her kan det være mulig å se på de strukturelle rammene i organisasjonen. Dette kan handle om omfordeling av oppgaver, fast avsatt tid til ulike arbeidsoppgaver og tydelig rolle- og oppgavefordeling i organisasjonen.

Våre empiriske funn viser at tilliten mellom skoleleder og lærer er svært sentral, og leders evne til å bygge relasjoner er helt avgjørende for denne tilliten. Hvis skoleledere bruker tid på å bli kjent med de enkelte ansatte ved å engasjere seg i deres hverdag vil lærernes motivasjon, inspirasjon og arbeidslyst kunne øke. Skoleledere som anerkjenner den enkelte lærers kompetanser og ferdigheter, vil kunne trygge lærerne og bidra til positiv emosjonell energien hos den enkelte. Det ser ut til at en tredje implikasjon kan være enkle relasjonsbyggende tiltak fra skoleleder, som å sette seg ned i lunsjen, ta en prat i gangen, være ekstra imøtekommende og hyggelig, tilfredsstiller lærernes behov for å bli sett.

En siste implikasjon fra vår studie handler om organisering av og innhold i kollektive læringsøkter. For det første ser det ut til at dersom skoler skal trekke erfaringene fra skolevandringen inn i den kollektive læringen bør fellesmøtene ha en bestemt struktur.

Skoleledere bør blant annet sørge for informasjon om temaet i forkant av møtene, egnede møtelokaler, at alle stemmer blir hørt og variasjon i gruppesammensetninger. For det andre vil skoleledere kunne hente innhold til disse fellesmøtene fra skolevandringen. Her kan det dreie seg om sammenfallende momenter fra praksis i klasserommet som kommer frem under refleksjonssamtalene. Videre kan rektor også under skolevandringen ha sett god praksis som hun ønsker at flere skal dra nytte av, og derfor inviterer en lærer til å dele sin kompetanse i en fellesøkt.

Et sentralt funn i denne studien knytter seg til viktigheten av skoleleders relasjonsbygging i forkant av skolevandringen. Et fellestrekk i både lærernes og ledernes svar, er at små mellommenneskelige grep fra leder til lærer kan være en utløsende faktor for å få til det profesjonelle pedagogiske arbeidet på en skole. Leders positive utadvendte væremåte i tillegg til hennes initiativ til småprat i lunsjen, uformelle samtaler i gangen og hverdagslige kommentarer, ser ut til å være av stor betydning. Dette kan være et interessant tema for videre forskning.

Litteraturliste

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal
- Bryk, A. and og Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 2003(6), 40-45.
- Cohen.L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- Dalen, M.(2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Downey, C., Steffy, B.E., Postonr, W.K., English, F. (2010). *Advancing the Three-Minute Walk-Through: Mastering Reflective Practice*. Thousand Oaks: Corwin press
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. og Igland, M.-A. (2001). Vygotsky og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2007). Leiing i eit dialogperspektiv. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (s.77-98). Bergen: Fagbokforlaget
- Fuglestad, O.L. (2007). Leiing «nedanfrå» - handling, samhandling og forhandling. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (s.57-76). Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A. (1998).The emotional politics of teaching and teacher development; with implications for educational leadership. *International leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: CappelenDamm
- Igland, M.-A. og Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 107-127). Oslo: Abstrakt forlag

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal

Irgens, Eirik J. (2012). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget

Irgens, E. (2010). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 19.10.2015, fra <http://www.udir.no/contentassets/c0f56e498e974643b0f0f3938715f267/irgens-pulje-3-.pdf>

Isaksen, T.R. (2015, 16.08.) Slik skal forskjellsskolen bekjempes. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kunnskapsminister-Torbjorn-Roe-Isaksen-H-Slik-skal-forskjellsskolen-bekjempes-8125801.html>

Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.), *Emosjoner i forskning og læring*. (s.69-90). Tromsø: Eureka forlag

Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (2009). Emosjoner i forskning og læring. I Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.), *Emosjoner i forskning og læring*. (s.9-20). Tromsø: Eureka forlag

Kleven, T.A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T.A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 9-24). [Oslo]: Unipub

Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunnskolen.(2015). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Leave, J & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. og Ottesen, E. (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s.284-299). Oslo: Universitetsforlaget

Lillejord, S. og Fuglestad, O.L. (2007). Skoleledelse i en reformtid. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (s.7-21). Bergen: Fagbokforlaget

- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design*. Los Angeles: Sage Dalen (2013)
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2007). Ledelse i og av skolen. Dilemmaer i skolehverdagen. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.) *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. (s.139-157). Bergen: Fagbokforlaget
- Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I Møller, J. og Sundli, L. *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (s. 165-183). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I Møller, J og Ottesen, E. (red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling* (s.27-48). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I Møller, J og Ottesen, E. (red.), *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling* (s.265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pilgrim, Trevor. (2013). *Managment by Walking Around*. Hentet 26.10.2015, fra <https://eduflow.wordpress.com/2013/07/15/management-by-walking-around/>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbejder*. Århus: Klim
- Senge, P. (1990). The Leader's New York: Building Learning Organizations. *Sloan managment Review*, 32 (1) s. 7-23

Senge, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Pensumtjeneste

Sergiovanni, T.J. (2001). *Whats in it for schools*. London: Routledgefalmer

Skrøvset, S.(2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Lundblad Media

St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

St.meld.nr.20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. [Oslo]:

Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

St.meld.nr.31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo] : Utdanning og

forskningsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I Jakhell, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.), *Emosjoner i forskning og læring*. (s.21-34). Tromsø: Eureka forlag

Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen

Søndenå, Kari (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo:

Universitetsforlaget

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal

Wadel, C.C. (2007). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.L og

Lillejord, S. (red.) *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. (s.39-56). Bergen:

Fagbokforl.

Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I Leave, J. og Wenger, E. *Situeret læring og andre tekster*. (s. 129-145). København: Hans Reitzels forlag

Wenger, E. (2003). Læring. I Leave, J. og Wenger, E. *Situeret læring og andre tekster*. (s. 156-181). København: Hans Reitzels forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel og samtykkeerklæring

Denne forespørselen rettes til to skoleledere og to lærere ved en barneskole på Østlandet. Vi ønsker fortrinnsvis å intervju rektor og en inspektør, samt to lærere som er trukket ut etter følgende kriterier:

- En småskole- / en mellomtrinnlærer
- En som har ansiennitet lengre enn 5 år / en som har ansiennitet kortere enn 5 år
- Ikke deltaker fra plangruppe/ressursteam

Innledning

Vi er to studenter som skriver masteroppgave i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Vår veileder er Dijana Tiplic.

Foreløpig tittel på vår masteroppgave er: *En kvalitativ studie om Skolevandring som metode på vei mot en lærende organisasjon*. Formålet med denne oppgaven er å finne ut om skolevandring er et egnet verktøy for å drive utviklingsarbeid i organisasjonen. I den forbindelse vil vi gjerne undersøke om skolevandringen kan brukes til å heve kvaliteten på læringen hos ledelse og lærere.

Metode

Vi ønsker å benytte intervju og observasjon av en felles læringsøkt som metode for å innhente informasjon som kan belyse vår problemstilling. Masteroppgaven skal etter planen leveres i november 2015 og vi ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av mars 2015. Vi beregner ca 45 min til hvert intervju. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og vi vil sikre anonymisering av de innsamlede data. Vi tar lydopptak av hele intervjuet, og transkriberer i etterkant. Lydopptaket blir slettet etter transkripsjon. Ved observasjon vil vi gjøre notater som makuleres i etterkant.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke

Vi vil her påpeke at det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

Med vennlig hilsen

Lise Byom-Nilsen og Ellen Aas

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien *En kvalitativ studie om Skolevandring som metode på vei mot en lærende organisasjon*, og bekrefter her at jeg har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å være informant til denne studien.

Sted

Dato

Sign.

Mobilnummer

Vedlegg 2 – Godkjenning fra norsk samfunnsfaglig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dijana Tiplić
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 11.03.2015

Vår ref: 42261 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42261	<i>Skolevandring – til nytte for læring i organisasjonen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dijana Tiplić</i>
Student	<i>Ellen Aas</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3: Intervjuguide – leder

Tema: Skolevandring – et egnet verktøy for utviklingsarbeid?

Innledende spørsmål:

- Skolestørrelse (elever – ansatte)
- Lederstruktur - ansvarsområderansvarsområder
- Rammer for utviklingsarbeid (arbeidstidsavtalen / bundet tid)
- Satsingsområder

Tema 1: Ledelse

- Hvordan vil du beskrive deg selv som leder?
- Har du en spesiell lederfilosofi?
- Kan du gi eksempler på hvordan du som leder bygger relasjoner til lærerne?
- Hva ønsker du å oppnå når du bygger relasjoner til lærerne?
- Har du noen eksempler på utfordringer du møter i hverdagen som leder på denne skolen?
- Kan du gi eksempler på hvordan dere i ledelsen legger til rette for samarbeid mellom lærerne?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidskulturen her?
- Kan du gi eksempler på hvordan dere organiserer en typisk felles læringsøkt her?
- Hva legger dere vekt på i planlegging for å sikre at alle kan delta aktivt?

Tema 2: Skolevandring som metode

- Hvor lenge har dere drevet med skolevandring her på skolen?
- Hva er bakgrunnen for at dere startet med denne metoden?
- Kan du gi en kort beskrivelse av hvordan dere gjennomfører skolevandringen?
- Hvilke forventninger har du som leder ved å bruke denne metoden?
- Kan du gi noen eksempler på eventuelle utfordringer du møter når du gjennomfører skolevandring?

Tema 3: Læring

- Hvordan jobber dere videre med den informasjonen og de erfaringene som kommer frem i skolevandringen?
- Kan du gi noen eksempler på praksis du har observert når du skolevandrer?
- Har du noen tanker om den skolevandringen du bedriver fører til læring i personalet, individuelt og kollektiv? Eksempler.
- Har du noen eksempler på at skolevandringen du bedriver har hatt konsekvenser for praksisen som foregår i klasserommet?
- Kan du gi eksempler på hvordan du som leder samarbeider med lærerne om elevenes læring?
- Har dere endret noen rutiner på skolen etter at dere startet med skolevandring?
Eksempler
- Ser du på denne skolen som en lærende organisasjon og kan du gi noen eksempler på dette?
- Kan vi kontakte deg igjen for eventuelle oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 4: Intervjuguide – lærer

Tema: Skolevandring – et egnet verktøy for utviklingsarbeid?

Innledende spørsmål

- Stilling og funksjoner
- Ansiennitet som lærer totalt og på denne skolen
- Fag- og interesseområder

Tema 1: Ledelse

- Kan du gi eksempler på hvordan dere lærere samarbeider her på skolen?
- Kan du gi eksempler på hvordan ledelsen bygger relasjoner til dere lærere?
- Kan du fortelle litt om hvordan ledelsen tilrettelegger for at alle lærerne kan delta i felles drøftinger?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan fellessamlingene blir ledet?
- Hvordan vil du beskrive ledelsens evne til å motivere til utviklingsarbeid?

Tema 2: Skolevandring som metode

- Hvor lenge har dere drevet med denne metoden på skolen?
- Kan du beskrive hvordan skolevandring foregår her?
- Kan du si noe om hvordan skolevandring ble innført?
- Hvilke mål og forventninger tror du ledelsen har ved å bruke denne metoden?
- Hvilke tanker har du om disse forventningene?
- Ser du noen utfordringer ved å gjennomføre denne metoden her på skolen?

Tema 3: Læring

- Kan du gi eksempler på hvordan ledelsen informerer om innholdet på felles læringsøkter?
- Hvor har dere felles læringsøkter?
- Har du opplevd å bli inspirert av kollegaene dine? Hvordan?
- Har du noen tanker om skolevandringen har konsekvenser for læringen som foregår i klasserommet? Eksempler.
- Kan du gi noen eksempler på hvordan dere jobber videre i kollegiet med informasjonen og erfaringer som kommer frem ved skolevandring?
- Kan du gi eksempler på hvordan skolevandring har betydning for din individuelle læring? Hva med den kollektive læringen i kollegiet ellers?
- Ser du på denne skolen som en lærende organisasjon? Eksempler.
- Kan vi kontakte deg igjen for eventuelle oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 5: Kodeskjema

Hvordan kan vi forstå ledelse i en kontekst av skolevandring	Hvordan kan vi forstå forholdet mellom leder og lærer?	Hvordan kan vi forstå læring i en kontekst av skolevandring
<u>Deduktiv (D) kategori:</u>	<u>Induktiv (I) kategori:</u>	<u>Deduktiv (D) kategori:</u>
Ledelse	Relasjoner Emosjoner	Læring
Ledelse - koder <ul style="list-style-type: none"> • Krav og forventninger (D) • Tid (I) • Pedagog i bønn (I) • Forventning (I) • Pedagogisk ledelse (D) • Motivasjon (D) • Mange dilemmaer (D) 	Relasjoner – koder: <ul style="list-style-type: none"> • Tillit (I) • Imøtekommenhet (I) • Ivaretakende (I) • Oppstartsamtale (I) • Relasjon (I) • Ledelsesfilosofi (I) • Åpen dør (I) Emosjoner – koder: <ul style="list-style-type: none"> • Høye skuldre (I) • Sjokkarta (I) • Stresset (I) • Kontrollregime (I) 	Læring – koder: <ul style="list-style-type: none"> • Refleksjon (D) • Fasitsvar (I) • Samhandling (D) • Delingskultur (D) • Kunnskap (D) • Praksisfellesskapet (D) • Deling (I)